

Anna Jarkiewicz

<https://doi.org/10.26881/pwe.2025.60.09>

ORCID: 0000-0002-9367-6258

Uniwersytet Łódzki

anna.jarkiewicz@now.uni.lodz.pl

Elżbieta Szulewicz

ORCID: 0000-0002-8743-8245

Uniwersytet Łódzki

elzbieta.szulewicz@edu.uni.lodz.pl

Współpraca nauczyciel–rodzic w klasach I–III w podejściu konstruktywistycznym – wnioski z badań

Summary

Teacher–Parent Collaboration in Classes I–III in a Constructivist Approach – Research Findings

The presented findings are from a study conducted between 2022 and 2023, which aims to reconstruct early childhood education teachers' perspectives on their professional experiences (challenges, difficulties, limitations). The study used an expert interview technique, and a qualitative content analysis was applied to their examination. In the interviews, the interviewees repeatedly highlighted the issue of cooperation with the parents of the pupils; therefore, we raised the question: what is the importance of collaboration with the parents of the pupils among constructivist-oriented early childhood education teachers? All the threads that dealt with pupils' parents and cooperation with them were extracted in the initial analysis of the interviews. These fragments were then categorized and thematically organized. To present the research findings, we used a chronological order that referred to the significant stages in the early childhood education process, thus: its beginning, development and end. Our study has expanded the existing knowledge on applying the constructivist approach in early childhood education, particularly issues related to the relationship and cooperation between the teacher and the student's parent. In addition to the areas of a well-functioning collaborative process, we found elements that need to be rethought and modified. In particular, these relate to the application limits of the constructivist approach in the teacher-parent relationship. The knowledge presented is a reconstruction of the bottom-up perspective of constructivist-oriented teachers.

Keywords: constructivism, early childhood education, partnership, teachers, parents, cooperation

Słowa kluczowe: konstruktywizm, edukacja wczesnoszkolna, relacja, nauczyciele, rodzice, współpraca

Wprowadzenie

Rodzina odgrywa kluczową rolę w rozwoju dziecka oraz w jego osiągnięciach szkolnych (Savas 2012). Wspieranie uczniów przez rodziców, jak zauważa Peterson i in. (2011), ma niezwykle znaczenie dla efektywnego przebiegu procesu kształcenia i przejawia się w różnych jego aspektach. Począwszy od wsparcia emocjonalnego, takiego jak: pomoc w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach, okazywanie zrozumienia, dodawanie wiary w umiejętności dziecka; poprzez aktywne wspieranie edukacji dziecka, które może się objawiać angażowaniem rodziców w edukację, pomoc w odrabianiu lekcji, zachęcaniem do czytania czy włączaniem dziecka do rozmów na tematy związane z nauką; po motywowanie młodego człowieka do nauki oraz rozwoju własnych zainteresowań i pasji; a kończąc na niezwykle istotnym elemencie – kształtowaniu postawy dziecka do procesu edukacji, która jest związana z przekazywanymi w rodzinie wzorcami i wartościami.

Wyniki badań m.in. Sheldona (2009) czy Lee i Green (2008) wskazują na silną korelację pomiędzy osiągnięciami uczniów a zaangażowaniem rodziców w życie szkoły. Sanders i Sheldon (eds. 2009) wykazują, że uczestnictwo rodziców w tym aspekcie życia i ich pozytywne nastawienie do obowiązków szkolnych dziecka mają większe znaczenie przy osiąganiu sukcesów edukacyjnych niż status ekonomiczno-społeczny rodziny. W tym kontekście współpraca nauczyciela z rodzicami nabiera szczególnej wagi i – jak zauważają Epstein (2001) i Epstein i in. (2009) – nie tylko chodzi tu o zwiększenie wskaźnika sukcesu uczniów, ale także o dbałość o klimat panujący w szkole, który według tych autorów ulega poprawie, jeśli szkoła rozwija pozytywną kooperację z rodzicami uczniów.

Zważywszy na istotność problemów, w niniejszym artykule zostanie zaprezentowana perspektywa nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej osadzonych w nurcie konstruktywistycznym na kwestię współpracy z rodziną. Na temat relacji szkoły z rodzicami powstało wiele publikacji zarówno w kraju, jak i za granicą (np. Christopher 2004; Long 2007; Mendel 2007; Cankar i in. 2018). Nasz artykuł wzbogaci dyskurs naukowy o perspektywę nauczycielek, które zadeklarowały, że w pracy zawodowej kierują się przesłankami podejścia konstruktywistycznego. Perspektywa badanych została zrekonstruowana na podstawie udzielonych przez nauczycielki wywiadów eksperckich, których tematem przewodnim były ich doświadczenia w stosowaniu podejścia konstruktywistycznego w pracy zawodowej (wyzwań, trudności czy ograniczeń). Ponieważ nauczycielki odnosiły się do kwestii zaangażowania rodziców w życie klasy, zaczęłyśmy zadawać sobie pytanie: Jakie znaczenie ma współpraca z rodzicami uczniów wśród konstruktywistycznie zorientowanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej? Wnioski z tej analizy zaprezentowano w niniejszym artykule. Zanim przejdziemy do ich omawiania, warto na podstawie analizy literatury przedstawić założenia teoretyczne.

Współpraca nauczycieli z rodzicami – perspektywa teoretyczna

Kwestia współpracy pomiędzy szkołą a rodziną jest uwzględniana w aktach prawnych o zasięgu globalnym i krajowym. Musiał (2019) na podstawie analizy aktów prawnych pisze, że Polska jako kraj członkowski UE oraz przynależący do ONZ przyjęła następujące akty prawne, w których mowa jest pośrednio (ponieważ dotyczą m.in. praw rodziców w kontekście edukacyjnym) i bezpośrednio o współpracy rodziców z nauczycielami: Powszechną Deklarację Praw Człowieka (uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ, Paryż, 10 grudnia 1948 r.), Europejską Konwencję o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności¹, Deklarację Praw Dziecka ONZ², Uchwałę Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej (uchwaloną 14 marca 1984 r.). Z kolei dokumentami krajowymi, w których podkreśla się istotność współpracy nauczycieli z rodzicami są Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483) oraz ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818) i ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 986). Ponadto – jak zauważa Musiał (2019) – w każdym statucie szkoły powinny być wyodrębnione i określone formy współpracy, tak aby żadna ze stron nie miała wątpliwości co do swoich praw i możliwości (współ)działania. Łobocki (2007: 177) współpracę nauczycieli z rodzicami definiuje jako współdziałanie, które zmierza ku urzeczywistnianiu określonych celów, w tym w szczególności podejmowania wspólnych decyzji i konkretnych działań. Cele powinny być wspólne i należycie uświadomione zarówno przez rodziców, jak i nauczycieli (Winiarski 2002), a podstawami efektywnej współpracy są wzajemne zaufanie, lojalność, szacunek (Winiarski 2002) oraz uzupełnianie się, aby zagwarantować dzieciom możliwie najwięcej doświadczeń niezbędnych do harmonijnego rozwoju (Babiuch 2002). Musiał (2019) wskazuje, że warunkiem dobrej współpracy jest stworzenie wspólnoty w działaniu. Ten sposób myślenia wyklucza postrzeganie rodziców jako kogoś gorszego w hierarchii. Jak stwierdzają Biaduń-Korulczyk i in. (2017), okazywanie życzliwości i zrozumienia dla sytuacji życiowej dziecka i jego rodziny stanowi o sukcesie wzajemnych interakcji.

Wśród zwolenników konstruktywistycznego podejścia³ współpraca rodziny ze szkołą nabiera szczególnego znaczenia. W optyce tej rolę rodziny nie jest tylko wypełnianie funkcji społecznej integracji (rozumianej w tym kontekście jako zinternalizowanie przez uczniów właściwych postaw i wartości w zakresie edukacji), ale konstytuuje proces budowania siebie i świata społecznego, w który wpisana jest zmiana i konieczność stworzenia własnego stylu życia i jego interpretacji (por. Sterian, Mocanu 2016). Reprezentanci tego

¹ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Rzym, 4 listopada 1950 r. (Dz. U. z 1993 r., nr 61, poz. 284).

² Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).

³ Na temat ogólnych założeń podejścia konstruktywistycznego w edukacji pisze m.in. Dorota Klus-Stańska (2018, 2020).

podejścia postulują, aby badając proces edukacyjny uwzględniać złożoność pełnych interakcji rodzinnych. Wpływy edukacyjne bowiem pochodzą od każdego z jej członków (nawet jeżeli, któryś z nich uznawany jest za osobę niezaangażowaną w ten proces). W podejściu konstruktywistycznym postuluje się, aby nie traktować uczniów jako istot niepełnych, które należy ukształtować zgodnie ze współczesną wizją, lecz jako pełnoprawnych uczestników z określonymi doświadczeniami, potrzebami, zainteresowaniami, które powinny być uwzględniane w procesie (współ)tworzenia kształcenia (Klus-Stańska 2007). Młodzi ludzie są podmiotami w tej relacji, którzy aktywnie konstruują wiedzę za pośrednictwem doświadczania otoczenia, poznawania kultury i jej symbolów (Dylak 2000). Na tę wiedzę, a także na interpretację wydarzeń we wczesnych etapach życia ogromny wpływ ma rodzina. Dlatego dla konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela poznanie jej i zrozumienie dotychczasowych doświadczeń dziecka powinno być priorytetem.

Poniżej zaprezentowano wnioski z badań, których celem była rekonstrukcja perspektywy konstruktywistycznie zorientowanych nauczycielek na kwestię współpracy z rodzicami uczniów.

Metodologia badań własnych

Prezentowane wnioski pochodzą z badań przeprowadzonych w 2022 r., których kontynuacja została podjęta pod koniec 2023 r. i są one nadal prowadzone. Przedmiotem zainteresowań badawczych są doświadczenia nauczycieli, którzy deklarują stosowanie w pracy z uczniami na etapie edukacji wczesnoszkolnej podejścia konstruktywistycznego. W trakcie analizy materiału empirycznego zwrócono uwagę na szczególne miejsce rodziny w narracjach badanych. W związku z tym postawiliśmy pytanie: jakie znaczenie ma współpraca z rodzicami uczniów wśród konstruktywistycznie zorientowanych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej?

W badaniach został zastosowany celowy dobór próby – zaproszono osoby, które uprzednio zostały zidentyfikowane jako deklarujące stosowanie dydaktyki konstruktywistycznej. Ze względu na przedmiot badań musiały to być osoby, które posiadały nie tylko wiedzę, ale i praktyczne doświadczenie powiązane z naszymi zainteresowaniami badawczymi (Flick 2012). Na samym początku w badaniach wzięła udział osoba rozpoznawalna jako nauczycielka konstruktywistycznie zorientowana, która wielokrotnie wypowiadała się w mediach na temat stosowanych przez siebie metod. Dzięki niej, zgodnie z zasadą kuli śnieżnej, dotarliśmy do kolejnych osób. Ten sposób rekrutowania badanych był powiązany z relatywną rzadkością stosowania pełnowymiarowego (chodziło nam o świadome przyjęcie założeń konstruktywistycznych w pracy zawodowej) podejścia konstruktywistycznego w edukacji wczesnoszkolnej i w związku z tym z pewną trudnością dotarcia do takich osób (por. Babbie 2004). Udało nam się zaprosić do badań sześć nauczycielek. Większość z badanych miała minimum 10-letnie doświadczenie w pracy nauczyciela, w tym najdłuższy staż wynosił 30 lat. Jedna z badanych ma doświadczenie zawodowe poniżej 10 lat. Do przeprowadzenia

badan została wybrana technika wywiadu eksperckiego systematyzującego, w którym badany jest praktykiem działającym w interesującym badacza obszarze (Bogner i in. 2009) i jest traktowany jako ekspert, który posiada wiedzę na dany temat, umie ją wykorzystywać i selekcjonować (Perkowska-Klejman 2019). Wywiady były prowadzone na podstawie wcześniej przygotowanych dyspozycji, a do zgromadzonego przy ich użyciu materiału empirycznego zastosowano jakościową analizę treści (Rubacha 2008, 2009). Początkowo wyodrębnione zostały wszystkie wątki dotyczące rodziny uczniów i współpracy z nią. Następnie fragmenty te zostały skategoryzowane i tematycznie uporządkowane. Uznałyśmy, że najbardziej przejrzystym kluczem uszeregowania wygenerowanych kategorii będzie porządek chronologiczny (w ten sposób w wywiadach badane poruszały temat współpracy z rodziną), tak więc: rozpoczęcie współpracy z rodziną, jej rozwój i zakończenie.

Dostrzegamy w przeprowadzonych badaniach pewną słabość, która dotyczy wielkości próby, do tej pory bowiem wzięło w nich udział sześć nauczycielek. Natomiast w badaniach jakościowych nie wielkość próby stanowi o wartości badania. W naszej ocenie zebrany materiał stanowi bogate źródło wiedzy w zakresie interesującego nas przedmiotu. W tym miejscu pragniemy przypomnieć, że deklarowanie i faktyczne stosowanie podejścia konstruktywistycznego w edukacji wczesnoszkolnej nie jest powszechne. Związane jest to z faktem, że dyskurs konstruktywistyczny nie stanowi dominującej podstawy działań nauczycieli w polskiej szkole (Klus-Stańska 2018). Pomimo to udało się znaleźć sześć nauczycielek, ekspertek w swojej dziedzinie.

Wnioski z badań

W przedstawieniu wniosków z badań zdecydowałyśmy się na zastosowanie porządku chronologicznego, który obejmuje 3-letni okres (współ)pracy nauczyciela z rodzinami uczniów. Kategorie główne i elementy do nich należące podzieliłyśmy według następującego klucza: rozpoczęcie współpracy, jej rozwój i zakończenie.

Rozpoczęcie współpracy

Zdaniem nauczycielek sposób rozpoczęcia współpracy stanowi istotną podstawę dalszego działania. Do tego etapu dopasowałyśmy trzy podkategorie: pierwsze zebranie z rodzicami, budowanie relacji oraz uwarunkowania systemowe.

Pierwsze zebranie z rodzicami daje możliwości przedstawienia siebie jako nauczyciela, zaprezentowania stosowanych metod pracy oraz poruszenia kwestii na temat wyobrażeń co do dalszej współpracy. Od pierwszego zebrania – według naszych ekspertek – zależy więc bardzo dużo. Rodzice przy wyborze szkoły podstawowej biorą pod uwagę różne czynniki, np. odległość szkoły od miejsca zamieszkania czy pracy, renomę szkoły, renomę nauczyciela. Wybór szkoły i klasy, w której uczy konkretny nauczyciel, nie zawsze jest możliwy. Dwie z naszych badanych, zdając sobie sprawę z niecodzienności stosowanych przez

siebie metod, tworzyły przestrzeń do spotkania się z rodzicami uczniów klasy pierwszej już w czerwcu, czyli przed pójściem do szkoły.

Ja spotykam się z rodzicami jeszcze przed pierwszą klasą dwukrotnie. Przed wakacjami, najpierw z rodzicami, a potem z rodzicami i z dziećmi na warsztatach. Rodzice przy pierwszym spotkaniu dowiadują się, jak pracuję. Pokazuję im prezentację, jak to jest, jak się pracuje bez podręczników, bez ćwiczeń, na czym to polega. (N1)

Według badanych dwa miesiące dają rodzicom czas na przemyślenia i podjęcie świadomej decyzji, czy chcą dziecko zapisać do klasy, w której organizacja pracy z uczniem przebiega w taki sposób. Czas ten pozwala oswoić się z metodami. Najbardziej kontrowersyjnymi i wymagającymi przemyślenia kwestiami są w ocenie nauczycielek: brak podręczników, brak zeszytów ćwiczeń, praca na podstawie własnych materiałów dydaktycznych, ocenianie opisowe. Nieoczywistość takich rozwiązań budzi wątpliwości i sprzeciw rodziców. Jednak dzięki organizacji spotkania z rodzicami zyskują oni czas na zastanowienie się i przeanalizowanie zaproponowanych metod.

Nie zawsze zespół rodziców jest chętny do jakichkolwiek zmian, ta (inna nauczycielka) robi to bardzo mądrze, bo ona spotyka się z rodzicami przed rozpoczęciem roku szkolnego, prawda. Natomiast my nie mamy takiej możliwości, ponieważ my dowiadujemy się, które dzieci będziemy uczyć, pod koniec sierpnia. Rodziców w ogóle nie znamy. (N3)

Cztery z naszych badanych poznają rodziców uczniów we wrześniu. Na zebraniu nauczycielki wyjaśniają zasady, według których będą pracowały z uczniami. Ze względu na brak możliwości wcześniejszego zaprezentowania metod pracy badane uważają, że kluczem do sukcesu jest bycie odpowiednio przygotowanym do pierwszego spotkania z rodzicami. Według nich przemyślenie organizacji zebrania dla konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela jest znacznie bardziej wymagające niż dla „zwykłego” nauczyciela. Poza przedstawieniem metod pracy należy przemyśleć sposób ich prezentacji tak, aby rodzice byli w stanie racjonalnie dyskutować oraz zadawać pytania, a nie przyjmować postawę walki z nauczycielem (czego, jak wspominały badane, w przeszłości zdarzało się im doświadczyć).

Budowanie relacji. Kolejną kwestią, na którą zwróciłyśmy uwagę, jest rozpoczęcie budowania relacji nauczyciel–rodzice. Według deklaracji nauczycielek ma to polegać na stworzeniu przyjaznego klimatu, pełnego zrozumienia i zaufania. Nauczycielki chcą mieć w rodzicach sprzymierzeńców, z którymi będą współpracować.

Żadnemu nauczycielowi nie udało się zmian przeprowadzić, jeżeli nie będzie współpracował z rodzicami. Jeżeli nie pokaże od początku rodzicom, że słuchajcie Państwo: my jesteśmy po jednej stronie, nie po dwóch stronach barykady. Jeżeli będziemy współpracować, jeżeli Wy będziecie wiedzieć, co ja robię. Jeżeli zaakceptujecie, że w tym układzie to ja jestem specjalistą od uczenia. Jeżeli mi zaufacie, to nam się to uda. (N1)

Badane wyrażają oczekiwania w stosunku do rodziców, aby ci traktowali je jako profesjonalistki, które wiedzą, jak tworzyć środowisko szkolne i jakie metody pracy z uczniami wybierać. W naszej opinii poprzez podkreślenie, kto jest profesjonalistą „od edukacji”, w relacji tej ustalana jest hierarchia, co może znacząco oddziaływać na dalszą współpracę z rodzicami. Na początku w kierunku pracy nad rodzicami i ich zaufaniem, a później pracy z nimi jako sprzymierzeńcami działań, ale niekoniecznie ich współtwórcami.

I też zrozumiałam, że od samego początku, że jeżeli chcę zmieniać sposób pracy, to ja muszę robić to wspólnie z rodzicami. Bez rodziców się nie da. W związku z tym ja równolegle tak jak z dziećmi pracuję z rodzicami. (N1)

Udział w warsztatach ma przekonać rodziców do wybranego przez nauczycielkę sposobu pracy. Jak mówią badane, większość rodziców ma silnie zakodowany wzór tradycyjnie zorganizowanej szkoły, w związku z tym wiele aspektów konstruktywistycznego środowiska edukacyjnego może być dla rodziców niezrozumiałe, dlatego praca z nimi jest koniecznością.

Ograniczenia systemowe rozumiemy jako organizację systemu oświaty w Polsce oraz wiążące się z nią konsekwencje. Zgodnie z obowiązującym prawem publiczne szkoły podstawowe są objęte rejonizacją. Uczeń zostaje z urzędu przydzielony do konkretnej szkoły. Rodzice, dla których posłanie dziecka do szkoły rejonowej jest jedynym wyborem, mogą nieintencjonalnie trafić do klasy prowadzonej przez konstruktywistycznie zorientowanego nauczyciela. W takich sytuacjach decydującym kryterium staje się nie to, jak działa konkretna szkoła czy też konkretny nauczyciel, ale miejsce zamieszkania. W przypadku braku zgody na proponowane przez nauczyciela metody pracy tacy rodzice mają znacznie trudniej.

Niestety nie mogłam powiedzieć rodzicom w tym roku – jeżeli Państwo nie akceptujecie, to zawsze można się przenieść do klasy równoległej, dlatego że akurat klasa równoległa będzie pracować podobnie. A poza tym już naprawdę mieliśmy wysycenie 25 i tyle. (N3)

Inną opcją, znacznie trudniejszą, jest wybranie dla dziecka szkoły poza rejonem. Związane jest to z podjęciem wysiłku codziennego dowożenia dziecka, na co nie każdy rodzic może sobie pozwolić. W związku z tym zbudowanie poprawnych relacji nauczyciel–rodzice jest niezwykle istotne, co w sytuacji „rodzica bez wyjścia” jest dodatkowym wyzwaniem.

Rozwijanie współpracy

Zaangażowanie rodziców w działania na rzecz szkoły, kreowanie przez nich pozytywnego podejścia do edukacji i nauczyciela korzystnie wpływają na wyniki szkolne uczniów. Dlatego tak ważne jest, zdaniem badanych nauczycielek, rozwijanie i kontynuowanie przyjaznej współpracy i komunikacji. Do tej kategorii dopasowałyśmy następujące podkategorie: rozszerzona przestrzeń komunikacji, wyzwania komunikacyjne, przekazywanie informacji

zwrotnej, tworzenie grupy wspierającej oraz akceptacja dla różnego stopnia zaangażowania wśród rodziców.

Rozszerzona przestrzeń komunikacji. Badane zwróciły uwagę na fakt, że w trakcie roku szkolnego rodzice, szczególnie uczniów klas pierwszych, częściej potrzebują kontaktować się z nauczycielem. Zebrania są dla nich niewystarczające, a dotyczą one grupy, a nie konkretnego dziecka. Do komunikacji z rodzicami uczniów nauczyciele wykorzystują oficjalne platformy, takie jak Librus, Vulcan itd., oraz nieoficjalne, jak np. media społecznościowe. Jak same podkreślają, dla nich najważniejsze jest to, aby zarówno rodzic, jak i one same miały możliwość jak najszybszego nawiązania kontaktu.

Tam jest możliwość wysłania informacji do rodzica. Więc on dostaje powiadomienie w Messengerze, że coś się działo. To jest najszybszy, najlepszy sposób komunikacji z rodzicami w tej chwili, jeżeli o mnie chodzi. Bo zawsze rodzice mówią: „to niech tam Pani napisze na Messengerze, bo my od razu wiemy, że coś tam trzeba przynieść”. Oczywiście przez dziennik elektroniczny też informuję, bo to jest oficjalna droga. (N3)

Korzystanie z mediów społecznościowych jako dodatkowego, mniej oficjalnego, sposobu na przekazywanie informacji pozwala dotrzeć do rodziców w krótkim czasie i/lub skomunikować się ze wszystkimi jednocześnie. Nauczycielka przesyła zdjęcia z zajęć. Pozwala to rodzicom „zajrzeć” do klasy, zobaczyć, co uczniowie robią.

Wiedziałam, że muszę zwiększyć intensywność, zintensyfikować informację zwrotną do rodziców. Czyli bardzo dużo robię zdjęć, filmów i opowiadam rodzicom, co robię na lekcji. I im to przesyłam. I jakby ja świadomie się na to zgodziłam i rodzice też. Daje mi to możliwość, że w ciągu chwili wysyłam kilka zdjęć z krótką informacją, co dzisiaj robiliśmy. Rodzice dzięki temu wiedzą, jak pracujemy. (N4)

Decyzja o rozszerzeniu przestrzeni komunikacyjnej jest decyzją indywidualną nauczyciela. Warto zwrócić uwagę, że badania były przeprowadzone przed wejściem w życie Standardów Ochrony Małoletnich, które zakazują prowadzenia konwersacji poza oficjalnymi platformami.

Wyzwania komunikacyjne. Badane były zgodne co do tego, że rozszerzenie możliwości komunikacji z rodzicami, pomimo że jest wygodne, wymaga od nich dodatkowej pracy. Szybka i prosta komunikacja sprzyja rozwijaniu relacji. Jej wadami są poczucie ciągłej dostępności nauczyciela i zacieranie się granicy pomiędzy czasem pracy a czasem wolnym. Ponadto wielu rodziców dąży do tego, aby zastąpić tradycyjne spotkania twarzą w twarz wirtualnymi interakcjami. Badane nie wyobrażają sobie, aby wirtualny kontakt wyparł spotkania stacjonarne. Opisują „wirtualnych rodziców” jako pozornie obecnych (szerzej na ten temat: Jarkiewicz, Szulewicz 2023). Ograniczenie komunikacji jedynie do platform komunikacyjnych utrudnia lub wręcz uniemożliwia dotarcie do tego typu rodziców.

Kolejne wyzwanie jest związane z czasem przeznaczonym na komunikację. Prowadzenie bloga, robienie zdjęć i opisów, przysyłanie wiadomości wymagają czasu, często po godzinach pracy. Każda z badanych musi odpowiedzieć sobie na pytanie, ile czasu jest w stanie poświęcić. Tutaj widoczne są dysproporcje w oczekiwaniach i potrzebach nauczycieli i rodziców. Nauczycielki chciałyby mieć więcej czasu na tę formę komunikacji, ale muszą walczyć o utrzymanie *work-life balance*. Z kolei rodzice chcieliby dostawać informacje jak najczęściej. W tym aspekcie, jak same mówią, wyzwaniem jest ustanowienie granic i ich konsekwentne przestrzeganie.

Przekazywanie informacji zwrotnej. Z komunikacją pomiędzy nauczycielem a rodzicami wiąże się przekazywanie informacji dotyczących osiągnięć danego dziecka⁴.

Dzieci czytają informacje zwrotne, mają napisane, co teraz powinny zrobić, żeby poprawić swoją pracę i to się odbywa w klasie. Pod moim kierunkiem udoskonalały prace. Ta sama informacja pisemna znajduje się w dzienniku elektronicznym. (N1)

Rodzice mają zagwarantowaną jawność oceniania w ustawie Prawo oświatowe. W art. 44 określono, że oceny mają być jawne dla rodziców i uczniów oraz sprawdzone i ocenione prace pisemne mają być udostępniane uczniom i rodzicom. Ocena opisowa powinna być przekazywana uczniom, należy w niej uwzględnić to, co uczeń wykonał poprawnie, oraz to, nad czym powinien jeszcze popracować. Teoretycznie oceny opisowe nie powinny więc być problemem. Natomiast trudności z tym związane odnoszą się do uprządkowania i zbiurokratyzowania oceniania (Szyling 2013, 2020).

Żeby rodzice byli spokojni, to w dzienniku, żeby był jakiś ślad, że coś robimy. To umówiliśmy się, że jeżeli będzie jakieś takie zadanie, typu 5 przykładów z matematyki do obliczenia i ja to będę sprawdzać, to ja to Państwu napiszę. Na przykład 5/5 albo 4/5 i od razu się zorientujecie, ile było zrobionych dobrze. (N3)

Badane deklarowały, że odchodzenie od tradycyjnego oceniania, czyli stawiania ocen 1–6, stanowi wyzwanie z kilku względów. Zarówno uczniowie, jak i rodzice oczekują oceny. Rodzice, przyzwyczajeni do tradycyjnego systemu oceniania, za jego pomocą orientują się, jak dziecko radzi sobie w szkole. Dla nich szkoła jest związana z ocenami i taką wiedzę na temat systemu oceniania przekazują swoim dzieciom. Przyjęcie innego systemu oraz jego uprządkowanie wymaga czasu, który należy przeznaczyć na wytłumaczenie oceny opisowej rodzicom. Tak jak w powyższym przykładzie, pomimo chęci odejścia od oceny wyrażanej stopniem, powraca ona w momencie przekazywania jej rodzicom. Aby ułatwić i uprościć przekaz, jest on zazwyczaj wyrażany poprzez liczbę poprawnie wykonanych zadań. Odnosząc się do konstruktywistycznej perspektywy, należy wskazać, że ocena ma pełnić funkcję diagnostyczno-informacyjną, motywującą, zachęcać do rozwoju, opisywać

⁴ Na temat trudności w ocenianiu w klasach I–III szerzej pisałyśmy w innym artykule – Jarkiewicz, Szulewicz (2023).

uzdolnienia i obszary do wzmocnienia u ucznia (Nowicka 2009). Podejście do edukacji w konstruktywizmie łączy się z budowaniem relacji nauczyciel–uczeń, postępowaniem nauczyciela adekwatnym do potrzeb uczniów, reagowaniem na uczniowskie dylematy (Ćwikła 2019). Ocenianie mogłoby stanowić wsparcie w realizowaniu tych założeń. Jednak trudności z tym związane zaprzeczają możliwości tego typu oceniania w praktyce.

Tworzenie grupy wspierającej. Oprócz współpracy i komunikacji pomiędzy nauczycielem a rodzicami pojawia się kwestia aktywności rodziców w szkole. Nauczycielki podkreślały, jak ważna jest ona dla nich, ale także dla uczniów. Aktywność ta, może się przejawiać poprzez wspieranie nauczyciela, jak i samodzielne wychodzenie z inicjatywą oraz udział rodzica w akcjach ogólnoszkolnych. Zbudowanie relacji pełnej zaufania pomiędzy nauczycielem i rodzicami daje korzyści w postaci wsparcia, które może być udzielane w wymagających tego sytuacjach.

Oczywiście najpierw musiałam wzbudzić zaufanie rodziców, bo to jest główny problem wśród nauczycieli, którzy próbują gdzieś tam iść poza schematem. Kiedy już rodzice zaufali mi i zobaczyli, że dzieci z wielką chęcią chodzą do szkoły. Dwa, że oni się rozwijają, że robią niesamowite projekty, niesamowite rzeczy. No to zyskali, ja oczywiście zyskałam w ich oczach i było w ciągu tych 12 lat wiele sytuacji, gdzie potrzebowałam ich wsparcia. I nie mieli oczywiście żadnych wątpliwości, żeby stanąć za mną. (N4)

W sytuacjach spornych czy też związanych z wprowadzaniem nowych rozwiązań zrozumienie i wsparcie ze strony rodziców może być znaczące w trakcie rozmów, np. z dyrekcją danej placówki. Nauczyciel wychodzący z nową propozycją ma większe możliwości wprowadzenia jej w życie, gdy ma wsparcie rodziców. Taka pomoc może stanowić argument przemawiający na korzyść zaproponowanego rozwiązania.

Akceptacja dla różnego zaangażowania wśród rodziców. Utworzenie grupy wspierającej się przynosi korzyści wszystkim: uczniom, nauczycielom, rodzicom i całemu środowisku szkolnemu. Badane podkreślały, że zaangażowanie rodziców w życie szkolne kształtuje się na różnym poziomie. Są rodzice, którzy sami zgłaszają się do pracy na rzecz szkoły, np. w radach klasowych, oraz są też tacy, których wsparcie jest dużo mniejsze. Części rodziców nie odpowiada sam nauczyciel lub metody, jakie stosuje na lekcjach. Tacy rodzice zazwyczaj ograniczają kontakt do minimum.

I też nie może sobie nauczyciel zakładać, że 100% rodziców pójdzie za nim jak w dym. Zwykle jest dwoje, troje rodziców w klasie, którym się taki sposób nie podoba i to pokazują, tak i zawsze, jak coś mają przeciw. (N1)

Zdaniem nauczycielek, pomimo że jest to trudne, należy zaakceptować fakt, że nie ze wszystkimi współpraca będzie się dobrze układała. Nie oznacza to, że pod wpływem niezadowolenia zaniechają stosowania wybranych metod. Badane w takich przypadkach mówią o pogodzeniu się z tym, że kilku rodziców może nie akceptować wszystkich ich działań.

Przykładem sytuacji najczęściej budzącej niezgodę jest brak podręczników. Nauczycielki przekonują rodziców, przekazują zalety, chcą, aby rodzice byli przychylni takiemu rozwiązaniu. Nie planują jednak wprowadzać podręczników, jeśli któryś z rodziców by się tego domagał. Badane kierują się zaufaniem do siebie jako nauczycieli-profesjonalistów, którzy ostatecznie podejmują decyzje dotyczące stosowanej metodyki.

Zakończenie współpracy

Przejście z etapu edukacji wczesnoszkolnej do klasy IV to duże wyzwanie, związane ze zmianą wychowawcy i z przedmiotowym systemem nauczania. Badane podkreślały, że taka zmiana wymaga odpowiedniego przygotowania.

Ponieważ w naszej szkole ocenianie kształtujące jest wpisane w statut, więc wiem, że nauczyciele muszą na wszystkich przedmiotach oceniać kształtująco. Tylko niektórzy dają jeszcze jakieś stopnie cyfrowe, inni nie. Natomiast rodzice z każdego przedmiotu mają ileś w ciągu półroczu informacji zwrotnych, ocen kształtujących, że oni mogą zobaczyć postępy swojego dziecka. Nawet jeżeli za chwilę pojawi się stopień. Nie jest tak, że tylko dziecko ma oceny. W starszej klasie ma informacje zwrotne i oceny. (N1)

Tylko w jednej ze szkół, gdzie pracują badane, zostało wprowadzone ocenianie kształtujące w starszych klasach. W pozostałych szkołach zmiana oceniania następowała po przejściu do IV klasy. Mając jednak świadomość niepowszechności własnych metod pracy, każda z badanych starała się przygotować dzieci do dalszej edukacji.

Natomiast od początku III klasy ja już wiem, kto będzie wychowawcą w IV klasie. Jest taka umowa z panią dyrektorem i już dzieci przygotowuję do tego, że na przykład, kiedy jedziemy na wycieczkę, to zapraszam tego nauczyciela, tego przyszłego wychowawcę. (N1)

Poznanie nowego wychowawcy ma ułatwić uczniom przejście do klasy IV. Związane jest to z pożegnaniem nauczyciela, który towarzyszył im przez pierwsze trzy lata. Organizacja życia szkolnego, planowanie długoterminowe i uważność skierowana właśnie na to wydarzenie pozwalają w niektórych szkołach zorganizować cykl spotkań z nowym wychowawcą. Takie spotkanie może zostać również przygotowane dla rodziców.

Staram się również zapraszać tego przyszłego wychowawcę na zebrania z rodzicami, żeby rodzice też mogli wcześniej poznać, porozmawiać, powiedzieć, jakie są wątpliwości. (N1)

Badane nie mówią w tym momencie o możliwości wpływu na to, kto będzie wychowawcą danej klasy.

Podsumowanie

Przedmiotem rozważań była kwestia znaczenia współpracy z rodzicami uczniów wśród nauczycieli klas I–III, którzy stosują w pracy zawodowej podejście konstruktywistyczne. Każda z badanych podkreślała, że współpraca z rodzicami jest ważnym elementem jej pracy. Do prezentacji wniosków z badań zastosowałyśmy porządek chronologiczny, który odnosił się do znaczących etapów przebiegu procesu edukacji: jej rozpoczęcia, rozwijania i zakończenia. Każdy z etapów został podzielony na podporządkowane mu podkategorie. W opinii każdej z badanych stosowane przez nią podejście jest atrakcyjne, ale jednocześnie mało popularne wśród nauczycieli, co – jak sugerują – może mieć związek z koniecznością dodatkowego nakładu pracy, którego wymaga jego wprowadzenie. Opinię tę potwierdzają badania Klus-Stańskiej (2018). W związku z tym badane czują się w obowiązku zaznajomić i przekonać rodziców do stosowanych przez siebie form pracy. Ponadto rodzice mogą uczestniczyć w tzw. lekcjach pokazowych oraz na co dzień są im przysyłane zdjęcia dzieci w trakcie pracy, co również ma sprzyjać budowaniu zaufania i poczucia transparentności nauczyciela. W związku z niecodziennością stosowanej metodyki płynność i szybkość komunikacji stają się istotnymi elementami w relacji nauczyciel–rodzic. Nauczycielki decydowały się na wykorzystanie dwóch sposobów komunikowania: oficjalnymi kanałami (Librus, Vulcan) i nieoficjalnymi, np. media społecznościowe. W tym zakresie, jak wskazują inni badacze, podejście konstruktywistyczne nie różni się od innych metod pracy. Stosowanie różnorodnych form technologicznych do komunikacji z rodzicami – jak pisze Walat (2018) – jest już wpisane w kanon obowiązkowych (choć nieodgórnie narzuconych) środków pracy i każdy rodzic może mieć takie oczekiwania. Podczas analizy materiału zdziwiły nas dwa elementy, które w naszej opinii nieco kłócą się z przyjmowanym przez nauczycielki podejściem. Po pierwsze przymus pozycjonowania stron relacji poprzez hierarchizowanie wiedzy i doświadczenia nauczyciela (jako profesjonalisty od edukacji) i rodziców (nieprofesjonalistów). Naszym zdaniem ten sposób działania ogranicza przestrzeń do współdziałania, w której każda ze stron ma równe możliwości jej kształtowania. Drugie zaskoczenie jest związane z realnymi możliwościami rodziców do współtworzenia działań klasowych. Analizując wypowiedzi nauczycielek, doszłyśmy do wniosku, że rodzicom przypisywana jest przez badane rola sprzymierzeńców, ale niekoniecznie partnerów. Maria Mendel (2007, 2015) sprzymierzeńca określa szerzej jako osobę, która staje po stronie nauczyciela, z którym wchodzi w przymierze. W tym artykule jako sprzymierzeńców rozumiemy osoby, które wspierają wizję lidera i wspólnie dążą do jej realizacji. Bycie partnerem nie definiuje rodzica jako podległego, ale równorzędnego w relacji nauczyciel–rodzic czy też rodzic–nauczyciel (Adrian 2021). Gdyby rodzic był traktowany jako partner, miałby znacznie bardziej rozszerzony zakres możliwości działania, decydowania i negocjacji. Z wypowiedzi nauczycielek wynika natomiast, że w przypadku niezgody możliwości modyfikacji powziętego planu działania są niewielkie bądź nie ma ich wcale. Oczywiście jesteśmy w stanie zrozumieć argumenty nauczycielek, które świadomie wybrały stosowane przez siebie podejście i są przekonane co do jego skuteczności. W kolejnym etapie badań za zasadne uważamy podjęcie namysłu nad sposobem przygotowywania nauczycieli (absolwentów uczelni wyższych) do współpracy z rodzicami.

Literatura

- Adrian B. (2021), *Obrazy rodziców w poradnikach dla nauczycieli. Raport z badań wstępnych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 17(2).
- Babbie E. (2004), *Podstawy badań społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Babiuch M. (2002), *Jak współpracować z rodzicami trudnych uczniów*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Biaduń-Korulczyk E., Sochocka K., Van Laere K. (2017), *Integracja poza schematami: poradnik dla nauczyciela nauczania początkowego*. Warszawa, Fundacja Poza Schematami.
- Bogner A., Litting B., Menz W. (2009), *Interviewing Experts*, Houndmills, Basingstoke–New York, Palgrave Macmillan.
- Cankar F., Deutsch T., Sentočnik S. (2018), *Approaches to Building Teacher-Parent Cooperation*. „Center for Educational Policy Studies Journal”, 2(1).
- Christopher C. (2004), *Nauczyciel – rodzic: skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ćwikła E. (2019), *Przykład oceniania kształtującego w edukacji wczesnoszkolnej jako element motywowania ucznia do nauki*. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła, *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice rozpoznania, perspektywy*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Dylak S. (2000), *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*. W: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*. Warszawa, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Epstein J.L. (2001), *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. Boulder, CO, Westview.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Salinas K.C., Jansorn N.R., Van Voorhis F.L., Martin C.S., Thomas B.G., Greenfield M.D., Hutchins D.J., Williams K.J. (2009), *In School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. 3rd ed. Thousand Oaks, Corwin Press.
- Flick U. (2012), *Projektowanie badania jakościowego, niezbędny badacza*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jarkiewicz A., Szulewicz E. (2023), *Aspekt relacji w konstruktywistycznej edukacji wczesnoszkolnej – analiza doświadczeń nauczycieli*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J: Paedagogia-Psychologia”, 36(2).
- Klus-Stańska D. (2007), *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 5–6.
- Klus-Stańska D. (2018), *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klus-Stańska D. (2020), *Konstruktywizm edukacyjny – niejednoznaczność, kontrowersje, dylematy*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Lee J., Green K. (2008), *Hmong Parental Involvement and Support: A Comparison Between Families of High and Low Achieving High School Seniors*. „Hmong Studies Journal”, 9.
- Long C. (2007), *Parents in the Picture: Building Relationships That Last Beyond Back to School Night*. „NEA Today”, 3(26).
- Łobocki M. (2007), *W trosce o wychowanie w szkole*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Mendel M. (2007), *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk, Wydawnictwo Harmonia.
- Mendel M. (2015), *Postanimacja w postdemokracji*. „Pedagogika Społeczna”, 56(14).

- Musiał E. (2019), *Współpraca rodziców i nauczycieli czynnikiem warunkującym efektywność w pracy szkoły (ze szczególnym uwzględnieniem edukacji wczesnoszkolnej) – perspektywa nauczycieli*. „Wychowanie w Rodzinie”, 21(2).
- Nowicka M. (2009), *Ocena opisowa – profesjonalna diagnoza i wsparcie zdolności uczniów czy obszar jałowej biurokracji?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, 9(1).
- Perkowska-Klejman A. (2019), *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Peterson E.R., Rubie-Davies C.M., Elley-Brown M.J., Widdowson D.A., Dixon R.S., Irving E.S. (2011), *Who Is to Blame? Students, Teachers and Parents Views on Who's Responsible for Student Achievement*. „Research in Education”, 86(1).
- Rubacha K. (2008), *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rubacha K. (2009), *Budowanie teorii pedagogicznych*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika, Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sanders M.G., Sheldon S.B. (eds.) (2009), *Principals Matter: A Guide to School, Family, and Community Partnerships*. Thousand Oaks–London, Corwin Press.
- Savas A.C. (2012), *The Contribution of School-Family Cooperation on Effective Classroom Management in Early Childhood Education*. „Educational Sciences Theory and Practice”, 12(4).
- Sterian M., Mocanu M. (2016), *Family, Education and Social Constructivism*. „Euromentor Journal”, 7(3).
- Szyling G. (2013), *Obiektywizm i sprawiedliwość – (nie)wygodne kategorie szkolnego oceniania*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska (red.), *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szyling G. (2020), *Przeoczony dyskurs, czyli rzecz o konstruktywizmie i (z) marnowanych szansach oceniania wczesnoszkolnego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 51(4).
- Walat W. (2018), *Założenia modelu edukacji na podstawie idei kognitywizmu i konstruktywizmu*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, 36(4).
- Winiarski M. (2002), *Dialog i współpraca nauczycieli i rodziców*. „Nowa Szkoła”, 10.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. nr 78, poz. 483).
- Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności, Rzym, 4 listopada 1950 r. (Dz. U. z 1993 r., nr 61, poz. 284).
- Konwencja o prawach dziecka, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz. U. z 1991 r., nr 120, poz. 526).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz. U. poz. 356, ze zm.).
- Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (tekst jedn.: Dz. U. z 2024 r., poz. 986).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz. U. z 2019 r., poz. 1148, 1078, 1287, 1680, 1681, 1818).