

Barbara Lulek

O koncentracji, spójności i aktywizacji jako strategiach budowania zaangażowania rodziny w życie szkoły i społeczności lokalnej

Pedagogika Rodziny 4/4, 163-175

2014

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Lulek

Uniwersytet Rzeszowski

O koncentracji, spójności i aktywizacji jako strategiach budowania zaangażowania rodziny w życie szkoły i społeczności lokalnej

Concentration, cohesion and elicitation as strategies to build family involvement in the school and community

Abstract: Family active involvement into school and community leads to social participation, i.e. parents participating in formal and informal processes of self-organization raising educational process efficiency and improving living conditions in the environment. Elicitation of a family in institutions makes the whole community of parents to co-decide on the important areas of children-students education and upbringing as well as on operational methods of educational institutions. Despite the obvious advantages, mobilizing parents to participate in school life encounters numerous difficulties. Therefore, teachers or rather strategies used by the pedagogues, play a very important role in animating parents' activity. The presented study seeks to answer the following research problem: What strategies are used by teachers in order to activate parents in the school? Four main strategies used by teachers were singled out based on narratives of both head teachers and pedagogues from primary schools located in rural areas of Podkarpacie voivodship as well as on parents councils' representatives and randomly selected parents whose children are educated in these institutions. They are as follows: selecting leaders, strengthening the organizational basis of parental authority, organizing parents communities around specific issues and partnership development. The study also shows the extent of these acting modes as well as identifies the limitations of the adopted solutions.

Key-words: family, school, participation, strategies of participation.

Wprowadzenie – o tradycji wyzwalania sił społecznych

Rozbudzanie i wyzwalanie sił społecznych [Radlińska 1935, s. 19] w środowisku lokalnym ma bogatą tradycję, sięgającą przełomu XIX i XX wieku, związaną z organizowaniem akcji społeczno-oświatowych zmierzających do wspierania rozwoju środowisk zmarginalizowanych pod względem socjalnym i kulturowym. Także i współcześnie edukacja oraz animacja działań środowiskowych opiera się na pobudzeniu społecznej aktywności, wykorzystywaniu i wzmacnianiu potencjału społeczno-kulturowego środowiska w celu budowania nowych warunków życia, zaspokajania potrzeb, jak też integrowania i demokratyzowania lokalnych sił społecznych. Podejmowane przez aktywnych członków środowiska działania umożliwiają im rozwinięcie własnego potencjału, integrację ze społeczeństwem i udział w rozwoju społecznym. W ramach realizowanych potrzeb, dążeń i planów, zarówno indywidualnych, jak i grupowych oraz środowiskowych możliwe jest kształtowanie postaw społecznie zaangażowanych, a w perspektywie społeczeństwa aktywnego o wysokim poziomie kreatywności [Theiss 2006, ss. 15–18]. Aktywność członków społeczeństwa wyraża się nie tylko przyjętymi rozwiązaniami prawnymi, ale coraz częściej stosowaniem różnych form udziału jednostek w życiu społecznym, w tym funkcjonowaniem różnych komisji, komitetów, uczestnictwem w publicznych konsultacjach, organizowaniem spotkań dyskusyjnych i informacyjnych, wyrażaniem własnych poglądów w referendum. Przyjęte i upowszechniające się rozwiązania pozwalają na budowanie dialogu, który jest podstawą partycypacji społecznej [Polakowski 2010, s. 143].

Dokonujące się przemiany akcentujące rolę potencjału społecznego w funkcjonowaniu grup, środowisk i instytucji nie ominęły rodziny i szkoły. O aktywizacji silnych grup rodzicielskich na terenie placówek oświatowych i w środowisku lokalnym pisano w literaturze przedmiotu jeszcze w latach 90-tych. Także przyjęte rozwiązania prawne umożliwiały i umożliwiają rodzicom partycypację w szerokim zakresie w życiu szkoły oraz współdecydowanie w procesie kształcenia i wychowania własnego dziecka.

Zatwierdzone regulacje prawne umożliwiające zaangażowanie rodziców w życie szkoły pozwalają na aktywność w dwóch obszarach. Pierwszy dotyczy demokratyzowania życia szkoły, i związany jest z funkcjonowaniem na terenie placówki organów będących przedstawicielstwami rodziców – rada rodziców, rada szkoły oraz poszerzenia ich kompetencji. Dostrzec należy także powrót do tradycji – przynajmniej formalnie – dyskusowania i debatowania ze społecznością rodziców o określonych założeniach. Drugi obszar wynika z przekonania, że nie wszystkie rozwiązania przyjęte na terenie szkoły powinny mieć charakter decyzji administracyjnej. W sytuacjach, w których występują różnice interesów i oczekiwań zwłaszcza pomiędzy rodzicami i nauczycielami, kompromis powinien być negocjowany i uzgadniany. Takie rozwiązanie pozwala na uzyskanie społecznej akceptacji, a także na optymalizację podejmowanych decyzji [Polakowski 2010, s. 144].

Jednak uregulowania prawne nie zawsze wystarczają, aby poziom uczestnictwa jednostek we współdecydowaniu był realizowany w praktyce. Nierzadko barierą w realizacji partycypacji stają się dawne nawyki uczestników relacji społecznych, stereotypy, jak też brak umiejętności. Sytuacja powyższa znajduje odzwierciedlenie w pojawiających się licznych głosach zarówno teoretyków, jak i badaczy [Lulek 2008;

2012, 2014] a zwłaszcza samych rodziców wyrażających niezadowolenie z relacji z nauczycielami, informujących o ciągle utrzymującym się podziale kompetencji na profesjonalnie przygotowanych do pracy z dziećmi nauczycieli i niekompetentnych rodziców – pierwszych wychowawców dziecka. Kierując się powyższymi przesłankami podjęto próbę poznania sposobów budowania rodzicielskiego zaangażowania w sprawy szkoły i rozbudzania aktywności rodziców na terenie placówki w środowisku wiejskim.

Strategie rozwoju społeczności rodziców, czyli słów kilka o koncentracji, spójności i aktywizacji

Wysoki poziom aktywności rodziców na terenie szkoły i w środowisku sprzyja budowaniu partnerskich stosunków pomiędzy rodzicami, nauczycielami, władzami szkoły i podmiotami środowiskowymi przy wypełnianiu zadań w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży. Pomimo jednak oczywistych korzyści płynących z takiego rozwiązania osiągnięcie wysokiego pułapu partycypacji rodziców w życiu szkoły – polegającej na podejmowaniu decyzji przez wszystkie zaangażowane podmioty – nie jest łatwe. Nierzadko, zwłaszcza u nauczycieli i dyrektorów pojawiają się obawy wynikające z przekonania o nasileniu nieuzasadnionej rodzicielskiej kontroli lub opinie o braku motywacji rodziców do działania na rzecz szkoły i uczniów. Wielu pedagogów zna także strategie służące przełamywaniu barier istniejących pomiędzy poszczególnymi podmiotami i określaniu obszarów współdziałania dla wszystkich podmiotów w celu uzyskania efektu synergii. Do podstawowych metod budowania zaangażowania społecznego jednostek zaliczyć należy pięć podstawowych strategii: koncentracji, orientacji, spójności, elastyczności, aktywizacji. Pierwsza wymieniona taktyka działania polega na rozpoznaniu najistotniejszych trudności występujących we wzajemnych relacjach rodziców i nauczycieli, a także każdego z tych środowisk, aby skoncentrować uwagę wszystkich zaangażowanych podmiotów i podjąć zaplanowane, długofalowe działania umożliwiające przezwycięzenie odczuwanych ograniczeń. Pokonanie wyodrębnionych przeszkód byłoby trudne bez konsekwentnego działania – orientacji pozwalającej zrealizować zaplanowane cele od początku do końca. Kolejnym warunkiem osiągnięcia zaangażowania społecznego rodziny w procesie edukacji własnych dzieci jest spójność związana z przyjęciem czytelnej, logicznej i powszechnie akceptowanej strategii, zrozumiałej dla każdego z podmiotów. Wymieniony sposób działania pozwala na budowanie rzetelnych podstaw współdziałania zaangażowanych stron i umożliwia rozwiązywanie konfliktów. Współpraca w procesie edukacji wymaga swoistej dynamiki. Oparcie wzajemnych relacji na utartych schematach, utrwalonych historycznie rozwiązaniach nie przynosi zakładanych efektów. W procesie współpracy konieczna jest elastyczność działań, kreowanie potrzeb uczestników, przewidywanie trudności i modyfikowanie własnych działań w zależności od bieżących problemów. I wreszcie strategia aktywizacji, która sprzyja budowaniu lokalnej koalicji na rzecz przezwycięzania dostrzeganych trudności i wzmacniania potencjału społecznego działających grup, środowisk [Kantyka 2010, s. 122].

Złożoność zagadnień związanych z budowaniem rodzicielskich zasobów i ich wykorzystywaniem w życiu szkoły i środowiska wymaga, jak pisze B. Lewenstein rozwinęcia działań w czterech obszarach: kształtowania przywództwa w społeczności, a więc wyłonienia liderów działających na rzecz wspólnoty uczniów, nauczycieli i najbliższego środowiska; tworzenia i rozwoju podstaw organizacyjnych społeczności, który prowadzi do wzmocnienia działających już rodzicielskich organów na terenie placówki oraz powoływania nowych przedstawicielstw rodziców odpowiedzialnych za realizację szerszych potrzeb społeczności szkolnej; organizowania społeczności wokół konkretnych problemów, poprzez identyfikowanie potrzeb, określanie celów, ich hierarchizację oraz gromadzenie środków do ich rozwiązania; rozwoju partnerstwa, czyli stymulowania kontaktów, powiązań, budowania lokalnych koalicji, tworzenia grup zadaniowych i innych form mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej współpracy na rzecz konkretnych przedsięwzięć [Lewenstein 2010, ss. 32–33]. Rozwój partnerstwa jest najwyższym stopniem partycypacji społecznej, wymaga dojrzałości od uczestników i na ogół podejmowany jest w społecznościach dysponujących już pewnym poziomem struktury organizacyjnej oraz doświadczeniem w samoorganizacji.

Równie interesujące stanowisko w omawianej kwestii prezentuje B. Czerniawska [Czerniawska 2010, ss. 94–95], która pisze o znaczeniu „współ-wodzostwa” w procesie kierowania organizacjami i grupami. Autorka wskazuje, zasadniczo na trzy sposoby działania – wywoływanie, współdziałanie i integrację, które odgrywają kluczową rolę we włączeniu różnych podmiotów w realizację wspólnego celu. Pierwsza z wymienionych strategii obejmuje ujawnienie, rozpoznanie wszelkich możliwości i zainteresowań osób zaangażowanych w realizację zadania. Współdziałanie wiąże się z podziałem zadań, podporządkowaniem innym, jeśli to konieczne i wymianą informacji w czasie wspólnych działań. Natomiast integracja ma podwójny wymiar. Z jednej strony umożliwia stworzenie odpowiedniego klimatu i więzi emocjonalnych pomiędzy współpracującymi osobami. Z drugiej pozwala na scalanie wiedzy i doświadczeń należących do jednostek w taki sposób by wszyscy rodzice i nauczyciele mogli z niej korzystać dążąc do wspólnych celów. Chodzi o stworzenie warunków do wyłaniającego się przywództwa polegającego na obejmowaniu pozycji znaczącej przez osoby – rodziców, nauczycieli, potrafiących dostrzegać nowe trudności, rozwiązania, zjawiska i trendy. Wśród współpracujących stron nikt nie dominuje, i nikt nie czuje się wykluczony, każdy ma prawo głosu, ale jednostki mające wrażliwość i umiejętność dostrzeżenia trudności, jak i niezbędne kompetencje by je rozwiązać nadają kierunek dalszemu działaniu. W tak pracującej grupie stosunki społeczne nie są sztywną, scentralizowaną pionową strukturą, ale raczej zdecentralizowaną, elastyczną siecią, nieustannie oddziałująca na swoich członków [Żmijński 2013, s. 32].

Realizacja wymienionych strategii w praktyce wymaga od zaangażowanych stron, zarówno nauczycieli, jak i rodziców wielu umiejętności, w tym otwartości na drugiego człowieka, aktywności w budowaniu potencjału społecznego, stosowania i rozwijania współpracy, porozumienia i solidarności z innymi osobami, grupami, środowiskami, wypracowania wspólnych, trafnych, kompromisowych rozwiązań dostrzeganych trudności. Pozwala na uspołecznienie instytucji, uelastycznienie jej struktur, kreację nowych zadań, ról, pozycji i znaczenia w środowisku lokalnym

[Skrzypczak 2006, s. 73]. Służy budowaniu podmiotowości opartej zarówno na formach organizacyjnych i instytucjonalnych, jak też kwalifikacjach, kompetencjach oraz mentalności poszczególnych członków społeczeństwa [Sztompka 1999, s. 267].

Bariery we wprowadzaniu partycypacji społecznej rodziców w życiu szkoły i społeczności lokalnej

Tworzenie rodzicielskiego zaangażowania zarówno w szkole, jak i w środowisku napotyka wiele barier. Do głównych przyczyn dezintegracji w relacjach wymienionych podmiotów zaliczyć należy uwarunkowania organizacyjne, komunikacyjne, osobowościowe tkwiące w nauczycielach i rodzicach oraz materialne.

Podstawowa grupa czynników związana jest z nieprawidłową organizacją stosunków pomiędzy jednostkami i grupami uczestniczącymi w realizacji określonego celu i zadania. Współpraca w takich sytuacjach nie może przebiegać prawidłowo, ponieważ partycypujące we wspólnych przedsięwzięciach osoby nie realizują swoich częściowych zadań, gdyż nie sprecyzowano celów przyświecających obopólnym działaniom. Ponadto nierzadko jednostki wspólnie pracujące czynią to, nie na zasadzie dobrowolności i wzajemności wspomagania się, lecz w oparciu o wyznaczanie i odgórne przydzielanie zadań. Stąd też relacje nauczycieli i rodziców charakteryzuje wyznaczanie najczęściej przez tę pierwszą grupę dziedzin i form wspólnych przedsięwzięć, oraz doraźność i sztywność wzajemnych stosunków.

Z kolei utrudnienia o podłożu komunikacyjnym łączą się z zaburzeniami przekazu informacji pomiędzy zaangażowanymi jednostkami w proces współpracy. Chodzi tutaj nie tylko o dominację komunikacji jednokierunkowej, nierzadko powiązanej z wydawaniem poleceń, nakazów i zakazów, narzucaniem swoich poglądów, ale i powiązany z nią brak otwartości, zrozumienia jak też możliwości tworzenia szerszej więzi społecznej. Często towarzyszy takim stanom atmosfera nieufności, a nawet wrogość jednostek wobec siebie [Lulek 2012, ss. 251–269].

Jednym z najistotniejszych błędów wynikających z treści komunikatów są trudności uzgodnienia wiedzy i przekonań oraz braku zgodności działań. Wielu nauczycieli nie potrafi spojrzeć na omawiane kwestie z płaszczyzny rodzica, czy dziecka. Niekiedy trudności w komunikacji wynikają z niejasności i wieloznaczności wypowiedzi obu podmiotów. Efektem takiej sytuacji jest kłótność jednostek i generowanie konfliktów. Nierzadko towarzyszy taki stan również sytuacjom, w których rodzice i nauczyciele nie mogą wspólnie ustalić i zaakceptować sposobu postępowania z dzieckiem a proponowane rozwiązanie w ocenie jednej ze stron cechuje niewykonalność pragmatyczna. Poważnym błędem komunikacyjnym są wypowiedzi uwłaczające i poniżające. Zawierają one negatywne oceny odnoszące się do współpracujących stron [Błaszczuk 2009, ss. 169–172]. Na szczególną uwagę zasługuje także fragmentaryzacja dialogu rodziców i nauczycieli, często pozorność komunikacji oraz zawężanie wymiany informacji. W praktyce szkolnej ogranicza się formy dialogu stosunkowo często do kontaktów i stosunków bilateralnych na linii rodzice–nauczyciel. Takie rozwiązanie pozwala jedynie na informowanie i uświadamianie uczestniczących stron odnośnie realizowanych zadań na terenie placówki lub w środowisku. Uniemożliwia jednak osiągnięcie wysokich stopni partycypacji społecznej związanej z anga-

zowaniem i podejmowaniem decyzji przez grupy. Brakuje także w komunikacji rodziny i szkoły merytorycznej dyskusji i wielości form dialogu. Z reguły nauczyciele odwołują się do problemów wtórnych, podkreślając brak możliwości dokonania zmian w istniejącej sytuacji.

Obok wymienionych powyżej determinantów nieprawidłowych relacji rodziny i szkoły nie sposób pominąć czynników tkwiących w osobowości współpracujących podmiotów. Zarówno indywidualne cechy usposobienia nauczycieli jak i rodziców, decydują o integracji lub dezintegracji działań wychowawczych. Tworzą sprzyjający lub też niekorzystny klimat do podejmowania wspólnych działań. Niekiedy utrudnienia mają podłoże mentalne i związane są z barkiem motywacji do działań kolektywnych, obojętnością i apatią, które skutecznie powstrzymują osoby od podejmowania działań na rzecz innych. Dostrzec należy także stereotypowe myślenie części rodziców i nauczycieli, niechęć do kompromisów, tendencję do dominacji jednego z partnerów [Warzywoda-Kruszyńska, Bunio 2009, s. 23].

O budowaniu drabiny partycypacji społecznej – kilka uwag o badaniach

Osiągnięcie aktywizacji społeczności rodziców i grup rodzicielskich na terenie szkoły, związanej z zamierzonymi, celowymi rodzicielskimi działaniami ukierunkowanymi na uczestnictwo w procesie edukacji, jego społeczno-kulturowym kontekście wymaga działania w dwóch zasadniczych płaszczyznach: usprawniania oraz poszerzania aktywności zorganizowanych grup rodzicielskich oraz uruchamiania sił, potencjału istniejącego w społeczności rodziców. Kierując się powyższymi przesłankami strukturę dalszego artykułu wyznacza poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: Jakie strategie wykorzystują nauczyciele w celu budowania rodzicielskiego zaangażowania na terenie szkoły? Poszukując rozwiązania tak sformułowanego problemu badawczego autorka podjęła w 2013 roku badania na terenie szkół podstawowych zlokalizowanych w trzech losowo wybranych miejscowości województwa podkarpackiego, to jest Małej, Przysietnicy i Żeglach. Ogółem badaniami objęto 50 rodziców będących członkami rad rodziców w szkołach podstawowych, 100 losowo wybranych rodziców posyłających własne dzieci do badanych placówek oraz 50 nauczycieli pracujących w wymienionych szkołach. Na potrzeby badań opracowano kwestionariusze wywiadu skierowane do: rodziców–członków rady rodziców, jak też przedstawicieli społeczności rodziców w szkołach podstawowych, a także nauczycieli i dyrektorów. Opracowane narzędzia badawcze umożliwiły zgromadzenie szerokiego materiału empirycznego. Zebrane dane poddano szczegółowej kategoryzacji, przyporządkowując narracje respondentów do odpowiedniej kategorii odzwierciedlającej strategię budowania partycypacji społecznej. Autorka opierając się na pracach B. Lewnstein przyporządkowała wypowiedzi respondentów do czterech strategii budowania potencjału społecznego szkoły, a mianowicie wyłaniania liderów, wzmacniania podstaw organizacyjnych organów rodzicielskich, organizowania społeczności rodziców wokół określonych problemów oraz rozwoju partnerstwa.

Znaleźć liderów – trudne zadanie nauczycieli szukających osobowości wybitnych

Aktywizacja społeczności rodziców wymaga znacznego nakładu sił i środków ze strony szkoły, zwłaszcza dyrektora i nauczycieli oraz trafnego wskazania jednostek –

liderów, którzy mają potencjalne możliwości przekazania innym idei, wskazania kierunku działania i rozbudzenia znaczących sił aktywizujących całe środowisko. Znalezienie osoby, której aktywność wywoła swoisty rezonans społeczny, a jej zaangażowanie będzie łączyło inne osoby jak też grupy w struktury działające dobrowolnie i wspólnie w celu realizacji określonych celów okazało się najpopularniejszą i powszechnie stosowaną strategią działania w badanych szkołach podstawowych. Większość pytanycy nauczycieli 74,0% opisując sposoby pobudzania rodziców do działania, zmierzającego do przekształcania rzeczywistości dla dobra dzieci – uczniów i społeczności lokalnej wskazuje, iż najważniejszym zadaniem jest rozpoznanie lidera. Wskaźnikiem takiego stanowiska badanych pedagogów są wypowiedzi typu: „podstawą dobrze układających się relacji z rodzicami, jest odnalezienie w anonimowej na początku grupie rodziców moich uczniów przywódcy. Można by nawet rzec lokomotywy, która pociągnie resztę” (kwestionariusz wywiadu nr 17, K, l. 39). Inni badani dodają „chodzi o kogoś, z kim liczą się rodzice, osobę otwartą, która zachęci, podpowie, chce działać” (kwestionariusz wywiadu nr 9, K, l. 46). „To rodzic pełen pomysłów, chęci działania, który będzie takim świeżym powiewem” (kwestionariusz wywiadu nr 23, M, l. 40). Podobną opinię wyraża kolejna respondentka, która podkreśla „grunt to znaleźć rodzica, który ma czas i chęci, który jest trochę osobą odstającą od normy w tym pozytywnym kontekście, bo jest w nim jeszcze żywa chęć działania nie tylko na rzecz swojego dziecka, ale całej klasy” (kwestionariusz wywiadu nr 37, K, l. 55).

Oznacza to, że zdaniem badanych nauczycieli jedną z kluczowych strategii działania jest dążenie do rozpoznania rodzicielskiego potencjału. Respondenci dostrzegając konieczność budowania aktywności rodziców w oparciu o wyłonienie lidera, osoby mającej motywację do pracy na rzecz dzieci oraz młodzieży i zaakceptowanie jej przez pozostałych członków grupy. W ocenie pedagogów opisane poczynania łączą się z pewnymi trudnościami. Niektórzy badani informują o „niebezpieczeństwach” związanych z wyborem lidera, którego sposób postępowania nie przynosi zakładanych korzyści, a niekiedy staje się wręcz niepożądany dla społeczności uczniów, rodziców i nauczycieli. Pogłębiona analiza narracji nauczycieli pozwoliła wyodrębnić cztery swoiste deformacje w sylwetce rodzica–organizatora społeczności rodziców, które autorka skategoryzowała wykorzystując typologię W. Theisa. Wymieniony pedagog pisząc o sylwetce organizatora edukacji środowiskowej wymienia rewolucjonistę, misjonarza, eksperta i iluzjonistę. Ponad połowa badanych nauczycieli – 26 osób – wyraża obawy związane ze wskazaniem na lidera osoby, która pełni swoistą funkcję policjanta–eksperta. „Bezwzględnie piętnuje taki rodzic wszelkie niedociągnięcia nauczycieli i szkoły. Jest znawcą, profesjonalistą, osobą wykształconą, ale jego aktywność ukierunkowana jest na dostrzeganie uchybień i niedoskonałości w pracy szkoły” (kwestionariusz wywiadu nr 32, K, l. 52). Aż 42,0% badanych pedagogów stwierdza, iż barierą w budowaniu aktywności rodziców w życiu szkoły jest wyłonienie przewodnika o cechach rewolucjonisty. Rodzic będący liderem, zdaniem tej grupy odpowiadających powinien być przekonany o konieczności wspólnoty celów szkoły i rodziny. Skrajne negocjowanie obowiązujących na terenie placówki zasad i sposobów pracy nie pozwala na animowanie aktywności środowiskowej. Potwierdza takie stanowisko przykładowa

wypowiedź nauczycielki: „Należy bacznie obserwować rodzica i jego propozycję. Można, bowiem uczynić liderem osobę mającą zupełnie odmienną wizję pracy pedagogicznej. To niszczyciel, który nie będzie wspierał nauczyciela w procesie edukacji” (kwestionariusz wywiadu nr 8, K, l. 49).

Nie sprzyja także budowaniu wysokiego poziomu partycypacji rodziców w życiu szkoły i środowiska lokalnego lider iluzjonista i misjonarz. Respondenci – 17 nauczycieli, przyglądając się w praktyce funkcjonowaniu rodziców wymienionego typu podkreślają, że brak elastyczności w działaniu, jak też otwartości na poglądy innych, zdolności do kompromisu oraz tworzenie pozorowanych działań wyraźnie utrudnia osiągnięcie maksymalnego zaangażowania się społeczności rodziców w życie placówki.

Badani rodzice widzą omawianą strategię z innej perspektywy. Blisko 2/3 badanych rodziców ogółem (98 osób na 150 objętych badaniami, w tym 17 członków rady rodziców i 81 przedstawicieli społeczności rodziców) dostrzega znaczenie liderów w upowszechnianiu określonych zachowań. W wypowiedziach, aż 46 osób z tej grupy znajdujemy informacje, o konieczności wyodrębnienia kilku osób, które kierują całym procesem zmiany. Pytani podkreślają, że „osiągnięcie zadawalających rezultatów nie jest możliwe bez współpracy kilkorga rodziców” (kwestionariusz wywiadu nr 132, K, l. 37), „którzy pełnią różne role oraz dzielą się obowiązkami” (kwestionariusz wywiadu nr 83, M, l. 31) i w taki sposób stają się „przewodnikami dla innych” (kwestionariusz wywiadu nr 94, K, l. 41). Jeden z badanych ojców akcentuje, że „aby aktywizować rodziców trzeba obmyślić cel, ten cel rodzice muszą zaakceptować, przekonać się do niego, a potem dopiero działać. Samemu trudno to osiągnąć, trzeba grupy by temu podołać” (kwestionariusz wywiadu nr 117, M, l. 35). Tego typu uwagi respondentów wskazują, iż znany jest rodzicom mechanizm upowszechniania zmian, związany z koniecznością wskazania celu, który powinien być popularyzowany, rozdysponowania zadań i bezpośredniego przekazywania obowiązków jednostkom i grupom.

Koncentracja na silnych organizacjach rodzicielskich

Zintegrowanie i ukierunkowanie społeczności rodziców może obejmować strategię wzmocnienia organizacji rodzicielskich funkcjonujących zarówno na terenie szkoły jak i w jej najbliższym otoczeniu. Rada rodziców, rada szkoły, stowarzyszenia rodziców podejmując systematycznie działania na rzecz dzieci i młodzieży a także środowiska lokalnego mogą być źródłem włączenia rodziców w nurt życia szkoły. Zaangażowanie społeczności rodziców w proces kształcenia i wychowania może być praktykowane na wiele sposobów. Na ogół obejmuje informowanie, wyjaśnianie, konsultowanie, opiniowanie, współdecydowanie, delegowanie. Wymienione sposoby działania wymagają w różnym stopniu gotowości i otwartości rodziców na uczestnictwo w życiu szkoły. Badani nauczyciele – 37 osób na 50 pytanach deklaruje, że jedną ze strategii postępowania, zmierzającą do wywołania rodzicielskiej aktywności jest prawidłowo funkcjonująca rada rodziców. „Rada rodziców daje możliwość bycia aktywnym rodzicom, mówienia o ważnych dla nich sprawach na terenie szkoły, niekiedy dla nas nauczycieli błażych, ale z punktu widzenia rodziców ważnych” (kwestionariusz wywiadu nr 11, K, l. 51). „Rada rodziców pozwala rodzicom decydować o wspólnych sprawach, umożliwia kontrolowanie, opiniowanie, uzgadnianie z na-

uczycielami działań w niektórych obszarach pracy szkoły. Takie poczucie współdecydowania wywołuje zaangażowanie większej liczby rodziców w życie szkoły” (kwestionariusz wywiadu nr 4, M, l. 43).

Stanowisko nauczycieli znajduje odzwierciedlenie w wypowiedziach rodziców, członków rady rodziców jak i reprezentantów rodzicielskiej społeczności. Ponad 1/3 badanych przedstawicieli rady rodziców, jak też 53,0% pytanym rodziców wskazuje, iż od jakości funkcjonowania rady rodziców zależy zaangażowanie pozostałych rodziców w życie szkoły. Wielopoziomowe realizowanie zadań przez członków rady rodziców umożliwia pełną koordynację rodzicielskich poczynań na terenie szkoły. Jeden z rodziców argumentuje „rada rodziców służy nie tylko informowaniu pozostałych osób o istotnych sprawach związanych z funkcjonowaniem placówki i uczniów. Jej członkowie powinni wyjaśniać i uzasadniać realizowane koncepcje, podjęte decyzje, konsultować rozwiązania, pracować w nieformalnych grupach roboczych, czy też przekazywać podejmowanie rozstrzygnięć grupom” (kwestionariusz wywiadu nr 192, K, l. 42). Ten optymistyczny obraz pożądanej rodzicielskiej działalności zakłócają wypowiedzi respondentów niemających tak pozytywnych doświadczeń związanych z pracą rady rodziców. Jako przykładową przytoczono narrację jednej z badanych matek, która podkreśla: „wiele można zrobić, pod warunkiem, że dyrekcja i nauczyciele nie wykorzystują głosu rodziców w zupełnie innym celu niż ten, którym ma on służyć. Chodzi mi o lekceważenie, niedostrzeganie lub bardzo ograniczone uwzględnianie propozycji, opinii i wniosków rodziców” (kwestionariusz wywiadu nr 161, K, l. 38). Ankietowani rodzice szkół podstawowych – ogółem 25 osób na 150 badanych, argumentuje, że nierzadko szkoła zamyka się na rodzicielską aktywność, a współdecydowanie rodziców o sprawach dziecka i placówki jest możliwe tylko wtedy, gdy nie narusza wydatnie nauczycielskiego sposobu sprawowania władzy. W innym przypadku dochodzi do otwartego konfliktu w spójnych i zwartych grupach rodzicielskich, niekiedy izolacji, bądź prób dominacji jednej ze stron nad drugą.

W świetle takich wypowiedzi można mieć wątpliwości na ile strategia wzmacniania działalności organizacji rodzicielskich jest rzeczywistym działaniem, a na ile w wypowiedziach nauczycieli znajdujemy odzwierciedlenie stanu pożądanego. Te kwestie będą przedmiotem dalszych badań.

Wokół rozpoznania trudności – o strategii organizowania społeczności rodziców wokół określonych problemów oraz rozwoju partnerstwa

Spróbujmy się teraz przyjrzeć kolejnym strategiom związanym z rozwijaniem i utrzymywaniem trwałych kontaktów pomiędzy społecznością rodziców, o których stosowaniu informuje zdecydowanie mniej liczna grupa badanych. Do rozpowszechnionych w węższym zakresie sposobów aktywizowania rodziców na terenie szkoły jak i środowiska zaliczono koncentrowanie aktywności wokół rozpoznawanych w środowisku problemów oraz rozwijanie partnerstwa. W grupie rodziców o stosowaniu przez szkołę takiej taktyki informuje zaledwie 1/3 respondentów ogółem, zaś wśród nauczycieli wskaźnik ten wynosi 46,0%. Wyodrębnienie wspólnych celów działania – na ogół związanych z przezwyciężeniem lub ograniczeniem występują-

cych trudności uczniów w procesie edukacji, stanowi istotny bodziec do zaangażowania rodziców w sprawy szkoły, sprzyja podejmowaniu współpracy a w perspektywie czasu może prowadzić do rozwijania partnerskich form współdziałania. Stosujący taki sposób pracy z rodzicami nauczyciele informują, iż „podejmowanie wspólnych przedsięwzięć przez grupę zaangażowanych rodziców wywołuje z czasem chęć do działania innych. Początkowo ogół rodziców w klasie przygląda się i ocenia, ale z czasem włącza się w proponowane akcje. Jest to pierwszy krok do budowania współdziałania i współpracy w imię jasno określonych celów” (kwestionariusz wywiadu nr 18, K, l. 34). Inna nauczycielka z wieloletnim stażem dodaje „obecność innych rodziców, ich aktywność jest czynnikiem pobudzającym nawet tych rodziców, którzy nie mają chęci do pracy. Po prostu zaczynają postrzegać całą sytuację w kategoriach powinności, czasem obowiązku, ale uznają wspólny cel. Na początek to mi wystarcza. Potem pracuję nad bardziej dojrzałą motywacją” (kwestionariusz wywiadu nr 2, K, l. 55). W podobnym tonie pisze jeden z rodziców „mam trójkę dzieci, które chodzą do szkoły, ale tylko jeden wychowawca umie tak przedstawić rodzicom zadanie do zrobienia, że każdy z nas – rodziców potrafi to zaakceptować. On umie nas zjednoczyć dla dobra dzieci” (kwestionariusz wywiadu nr 73, K, l. 35).

W wypowiedziach rodziców i nauczycieli akcentowane jest uznawanie celu grupowego oraz celów indywidualnych jako powiązanych ze sobą pozytywnie. Uczestnicy relacji akceptują cel i wynikające z niego zadania wyznaczone do realizacji. W ten sposób wytwarza się i pogłębia zaangażowanie w realizację zadania, a także poczucie więzi. Z czasem pojawia się zharmonizowanie aktywności rodziców i możliwość partnerskiego działania na rzecz dzieci i młodzieży.

Podstawą działania związanego z aktywizacją rodziców na terenie szkoły i środowiska jest przekonywanie potencjalnych uczestników relacji społecznych do działalności w szerokim i zróżnicowanym wymiarze na rzecz dzieci i młodzieży. Można, zatem się zastanawiać, dlaczego ponad połowa badanych nauczycieli nie stosuje takiego stylu działania. Odpowiedzi dostarczają narracje rodziców, w których czytamy o „trudnościach związanych z zaakceptowaniem rodzica na terenie placówki” (kwestionariusz wywiadu nr 121, K, l. 31) „o mentalności nauczycieli typu – szkoła to ja – i ich dominującej roli w procesie kształcenia i wychowania” (kwestionariusz wywiadu nr 147, K, l. 34) „niedoceniań potencjału tkwiącego w rodzicach jako grupie” (kwestionariusz wywiadu nr 54, K, l. 28). Rodzice wskazują bariery we wzajemnych stosunkach związane z niedocenianiem siły tkwiącej w rodzicielskich grupach a nawet negowaniem obecności rodzica w szkole. Sytuacja powyższa obrazuje, że pomimo formalnych rozwiązań pozwalających na urzeczywistnienie partnerstwa na linii rodzina–szkoła w praktyce stan ten daleki jest od pożądanego.

Tylko 10 na 150 badanych rodziców ogółem i 12 na 50 pytanym nauczycieli informuje o rzeczywistym partnerstwie w relacjach rodziny i szkoły. Partnerstwie opartym na koordynacji i kooperacji działań w imię jasno określonych, wspólnych celów. Partnerstwie, w którym kierowanie placówką jest w znacznym stopniu zdecentralizowane, gdyż „decyzje podejmowane są wspólnie przez rodziców i nauczycieli a nawet dzieci” (kwestionariusz wywiadu nr 18, K, l. 47). Pojawia się, zatem współzależanie, którego konstytutywnymi elementami jest planowa koncentracja na naj-

ważniejszych zadaniach, przemyślana strategia uwzględniająca wszystkie zaangażowane strony.

Wnioski

Rozważania i badania przedstawione w niniejszym opracowaniu nie wyczerpują całokształtu problematyki związanej z wywoływaniem i rozwijaniem aktywności rodziców na terenie szkoły i w środowisku lokalnym. Pokazują jedynie wybrane aspekty związane ze stosowanymi strategiami sprzyjającymi mobilizacji społeczności rodziców i podejmowaniu działań w procesie edukacji. Niemniej zgromadzony materiał empiryczny pozwala na sformułowanie następujących wniosków:

- W badanych szkołach podstawowych wykorzystuje się – choć w różnym zakresie – cztery podstawowe strategie aktywizowania sił tkwiących w środowisku rodzinnym. Zaliczyć do nich należy wyłanianie liderów, wzmacnianie podstaw organizacyjnych organów rodzicielskich, organizowanie społeczności rodziców wokół określonych problemów oraz rozwój partnerstwa. Niestety z narracji badanych wyłania się obraz działań wąsko zakresowych obejmujących stosowania na ogół jednej lub dwóch strategii.
- Najliczniejsza grupa badanych wskazuje na znaczenie strategii wyboru odpowiedniego lidera dla jakości wspólnie podejmowanych działań przez rodziców i nauczycieli. Badani nauczyciele koncentrują swoje działania na poznaniu rodziców i ich możliwości, aby uczynić liderem rodzica, który będzie przewodnikiem dla innych. Pedagodzy wskazują, że nie sprzyja aktywizacji sił rodzicielskich lider przyjmujący rolę policjanta, rewolucjonisty, czy iluzjonisty.
- Blisko 3/4 badanych nauczycieli wykorzystuje w animacji działań rodziców na terenie szkoły strategię wzmacniania organizacji rodzicielskich. Ta grupa badanych traktuje radę rodziców jako organ, którego praca może sprzyjać zaangażowaniu społeczności rodziców w proces wychowania dzieci i młodzieży. Niestety 16,7% badanych rodziców wskazuje, że nie zawsze głos rady rodziców jest słyszany przez nauczycieli i dyrektorów, a ich postulaty są realizowane.
- Niestety zaledwie 1/3 badanych rodziców informuje, iż na terenie szkoły podstawowej podejmowane są działania nauczycieli zmierzające do budowania zaangażowanej społeczności rodziców wokół istotnych problemów uczniów, placówki i środowiska. Wykorzystywanie opisanej strategii deklaruje 46,0% badanych pedagogów.
- Strategie związane z budowaniem partnerskich stosunków pomiędzy nauczycielami i rodzicami w ocenie ogółu badanych występują stosunkowo rzadko. W grupie 150 badanych rodziców, z przejawami działań opartych na równości zaangażowanych stron w relacje społeczne informuje zaledwie 10 respondentów. Wśród pedagogów wskaźnik ten wynosi 24,0%.

Uzyskany materiał badawczy upoważnia do zamknięcia niniejszego opracowania wnioskiem o konieczności wykorzystywania bardziej rozwiniętego zakresu strategii w pracy animacyjnej ukierunkowanej na rodziców. Wybór lidera, czy wzmocnienie organizacji rodzicielskich określić można jako formalne, typowe style pracy na linii rodzina – szkoła. Postulować należy propagowanie sposobów pracy wywodzących się

z animacji społecznej, pozwalających budować związki, autentycznie bliskie relacje łączące jednostki w grupy, społeczności w pełni zaangażowane w życie szkoły.

Bibliografia:

Błaszczyk K. (2009), *Trudności komunikacyjne w relacjach nauczyciel–rodzic*, w: Nęcki Z., Błaszczak K., Uździcki R., *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, Adam Marszałek, Toruń.

Czerniawska B. (2010), *Trochę inna teoria organizacji. Organizowanie jako konstrukcja sieci działań*, Poltext, Warszawa.

Kantyka S. (2010), *Partnerstwo lokalne w kontekście idei zrównoważonego rozwoju*, w: Frąckiewicz–Wronka A. (red.), *Partnerstwo lokalne jako strategia rozwiązywania problemów społecznych*, Uniwersytet Ekonomiczny, Katowice.

Lewenstein B. (2010), *Między rządzeniem a współrządzeniem. Obywatelskie modele rozwoju społeczności lokalnej*, w: Lewenstein B., Schindler J., Skrzypiec R., *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnej*, CAL, Uniwersytet Warszawski, Warszawa.

Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny środowiska*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów.

Lulek B. (2012), *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, w: Frączek Z., Szmyd K., Sommer H., Olak A., *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych. Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów.

Lulek B. (2012), *Nauczyciele i rodzice w szkole – razem czy osobno? Konteksty teoretyczne i perspektywa empiryczna*, w: Błażejowski W., Kominarec I., Lewicki Cz., *Problemy przekazu wartości i komunikacji interpersonalnej we współczesnej szkole*, PWSTE w Jarosławiu, Jarosław.

Lulek B. (2012), *Rodzina i szkoła – między współpracą a współzawodnictwem*, PWSZ w Krośnie, Krosno.

Lulek B., Reczek–Zymróż Ł. (2014), *Rodzina i szkoła w zmieniającej się przestrzeni edukacyjnej. Dylematy czasu przemian*, Towarzystwo Naukowe w Rzeszowie, Rzeszów.

Polakowski D. (2010), *Strategia rozwiązywania problemów społecznych na poziomie lokalnym w oparciu o partycypację społeczną*, w: Frąckiewicz–Wronka A. (red.), *Partnerstwo lokalne jako strategia rozwiązywania problemów społecznych*, Uniwersytet Ekonomiczny, Katowice.

Radlińska H. (1935), *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. Szkice z pedagogiki społecznej*, Nasza Księgarnia, Warszawa.

Skrzypczak B. (2006), *Metoda animacji społecznej – zasadnicze aspekty praktyki edukacyjnej*, w: Theiss W., Skrzypczak B., *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, CAL, Instytut Studiów Edukacyjno–Społecznych im. H. Radlińskiej, Warszawa.

Sztompka P. (1999), *Imponderabilia Wielkiej Zmiany. Mentalność, wartości i więzi społeczne czasów transformacji*, PWN, Warszawa Kraków.

Theiss W. (2006), *Edukacja środowiskowa–wprowadzenie*, w: Theiss W., Skrzypczak B. (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, CAL, Instytut Studiów Edukacyjno–Społecznych im. H. Radlińskiej, Warszawa.

Warzywoda–Kruszyńska W., Bunio P. (2009), *Partnerstwo społeczne na rzecz spójności lokalnej*, w: Gilejko L.K., Błaszczuk B., *Partnerstwo społeczne na poziomie lokalnym i regionalnym*, Pułtusk.

Żmijski J. (2013), *Sieć jako fenomen społeczny naszych czasów*, w: Elsner D., *Sieci współpracy i samokształcenia. Teoria i praktyka*, Warszawa.