

Inetta Nowosad*
Klaudia Pietrań**

ROLA UCZELNI WYŻSZYCH W PRZYGOTOWANIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI DO WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI

Przez wiele lat rodzice pełnili w szkole marginalną rolę, która sprowadzała się przede wszystkim do organizacyjnego i materialnego wspierania działań nauczycieli. Od pewnego czasu stan ten ulega zmianie i wyraźnie podkreśla się konieczność współpracy nauczycieli z rodzicami. Zwraca się uwagę przede wszystkim na korzyści płynące dla dziecka, ale także dla samych nauczycieli i rodziców, jak również całego społeczeństwa. Kluczowe dla współpracy nauczycieli z rodzicami stały się usankcjonowania prawne zawarte w takich dokumentach jak: Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r., Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół i Karta nauczyciela, które przyczyniły się do wzmocnienia roli rodziców w szkolnej rzeczywistości. Jednak czy same zapisy prawne wystarczą, by przyszli nauczyciele zdobyli wiedzę i właściwe przygotowanie, a także zrozumieli konieczność współpracy z rodzicami?

W obszarze podejmowanych refleksji zwrócono uwagę na przygotowanie nauczycieli do współpracy z rodzicami. Jest naturalne, że gdy ludzie wchodzą w interakcje, kierują się własnymi, wcześniej ukształtowanymi przekonaniem lub oczekiwaniami. Informacje pozyskiwane ulegają przetwarzaniu, przez co przyjmują charakter zarówno deskryptywny, jak i ewaluatywny, przy czym są one porządkowane według obiektywnych racji oraz z punktu widzenia nadawanych im wartości, przez co wytwarzają indywidualny system znaczeń, stanowiący dość ogólną reprezentację (w tym przypadku) rodzica w umyśle nauczyciela (Segiet 2004, s. 113-114).

Ten indywidualnie przebiegający proces kształtowania się wiedzy wydaje się mieć kluczowe znaczenie w podjęciu najważniejszej dla nauczycieli i rodziców interakcji – współpracy. W akcentowanym podejściu informacje stają się podstawą kształtowania schematów interpretacyjnych, będących kluczem do postrzegania i rozumienia dru-

* **Inetta Nowosad** – doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, profesor Uniwersytetu Zielonogórskiego, kierownik Zakładu Pedagogiki Szkolnej.

** **Klaudia Pietrań** – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Szkolnej Uniwersytetu Zielonogórskiego.

giego człowieka, jego zdolności ujmowania związków między własnym zachowaniem a reakcjami innych ludzi oraz związku postępowania innych z własnymi reakcjami. Ta interpersonalna zależność stwarza możliwość definiowania własnej sytuacji społecznej. Zawiera się w niej umiejętność nazywania samej sytuacji oraz jej cech szczegółowych, poznawanie innych uczestników interakcji, siebie samego, a także zastosowanie otrzymanych informacji do właściwego zorganizowania własnych zachowań wyznaczonych przez reprezentowane role lub zlecone zadania. Interesujące wydaje się zatem, jak nauczyciele postrzegają rodziców, a dokładniej jakiej używają „perspektywy”.

Wiedza nauczycieli o rodzicach, ich aktywności w szkole i możliwości podjęcia współpracy budowana jest na podstawie wiedzy teoretycznej i praktycznej nabytej w trakcie przygotowania do zawodu oraz własnych doświadczeń i ich interpretacji składających się na wiedzę potoczną (Okoń 1992, s. 228). Bez wątpienia to właśnie uczelnia wyższa powinna pełnić kluczową rolę w budowaniu wiedzy teoretycznej i praktycznej przyszłych nauczycieli.

Wśród wielu koncepcji kształcenia nauczycieli, które kładą nacisk zarówno na wiedzę teoretyczną, jak i praktyczną, można wskazać m.in. klasyfikację T. Lewowickiego, który za kryterium podziału przyjął istotne cele w procesie kształcenia. Wyróżnił on koncepcję ogólnokształcącą, która wiąże się z wyposażeniem nauczycieli w najszerszą wiedzę, która ma zapewnić im sukces w pracy. Celem koncepcji personalistycznej jest ukształtowanie osobowości nauczyciela, która będzie godna naśladowania i budząca chęć naśladowania. Koncepcja pragmatyczna zakłada wyposażenie nauczycieli w odpowiednie sprawności, które umożliwią mu skuteczne wykonywanie zadań zawodowych. Z kolei koncepcja specjalistycznego kształcenia skupia się na kształceniu nauczycieli w wąskiej dziedzinie wiedzy, co ma uczynić z nich specjalistów w określonych obszarach. Koncepcja progresywna (problemowa) ma przygotować nauczycieli do wspólnego z uczniami rozwiązywania problemów i trudności, które mogą pojawić się w przyszłości. I wreszcie koncepcja wielostronna, to model idealny, który zawiera w sobie elementy wszystkich wyżej wymienionych typów kształcenia (Lewowicki 1997, s. 106-107).

Z kolei J. Rutkowiak wskazuje trzy modele kształcenia nauczycieli:

1. Model pragmatyczno-metodyczny, dzięki któremu nauczyciel zostanie wyposażony w odpowiednie wzorce działania (Rutkowiak 1986a, s. 25-38).
2. Model neopozytywistyczno-scjentystyczny, według którego najważniejsze jest przekazanie nauczycielowi odpowiedniej wiedzy przedmiotowej (Rutkowiak 1986b, s. 5-18).
3. Model humanistyczny, złożony z dwóch wariantów: publicystycznego i rozumiejącego. Model humanistyczno-publicystyczny zakłada, że nauczyciel jest człowiekiem „dobrej woli”, natomiast humanistyczno-rozumiejący, że podstawę kształcenia stanowi zarówno „rozumienie”, jak i „dialog” (Rutkowiak 1986c, s. 18-23).

Natomiast H. Kwiatkowska za kryterium podziału orientacji w kształceniu nauczycieli przyjęła źródła i uwarunkowania nauczycielskich osiągnięć. Zdaniem autorki

można je łączyć z kwalifikacjami pragmatycznymi i w „uobecniczeniu nauki” w działaniu pedagogicznym, tj. „w nasyceniu myślą, teorią czynności praktycznych nauczyciela” (Kwiatkowska 2008, s. 47). Stąd trzy główne orientacje:

1. Technologiczna, to strategia polegająca na dostarczeniu wiedzy i umiejętności metodycznych koniecznych w pracy nauczyciela. Najważniejszym elementem tego typu edukacji jest opanowanie wiedzy i procedur niezbędnych w nauczaniu. Nie ma tu miejsca na własne doświadczenia, a jedynym wyznacznikiem prawdziwości przekazywanej wiedzy jest jej naukowe zweryfikowanie.

2. Humanistyczna, inspirowana założeniami psychologii humanistycznej, łączy się z takimi pojęciami jak „dobry nauczyciel” czy „dobra edukacja nauczycielska”. Głównym celem kształcenia jest „umożliwienie nauczania się, jak dobrze »używać« siebie jako zasadniczego instrumentu pracy z dzieckiem” (Kwiatkowska 2008, s. 55).

3. Funkcjonalna, zakładająca, że niezbędne w procesie kształcenia jest zdobywanie umiejętności poprzez wiedzę praktyczną. Kształcenie w tej formie opiera się na obserwacji różnych form działania doświadczonych praktyków, zarówno w sytuacjach rzeczywistych, jak i symulowanych, a następnie na budowaniu warsztatu pracy przez nauczyciela w oparciu o jego doświadczenia praktyczne (Kwiatkowska 1988, s. 11-69; Kwiatkowska 2008, s. 47-64).

Jednak szczególnie istotne w przygotowaniu nauczycieli do zawodu wydaje się nie tylko zdobycie przez nich wiedzy teoretycznej i praktycznej, ale również „umiejętności badania własnej praktyki i własnych umiejętności pedagogicznych oraz krytycznej analizy wielowymiarowego kontekstu w jakim przebiega nauczanie” (Mizerek 1999, s. 40). Nie umniejsza to bynajmniej roli technicznych umiejętności w pracy nauczyciela, ale wskazuje, że umiejętności te powinny być zaakceptowane i pożądane przez niego (Mizerek 1999, s. 40-41). Przykładem takiego właśnie podejścia do przygotowania przyszłych nauczycieli do profesji mogą być trzy koncepcje: humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli A.W. Combsa (Combs, Blume, Newman, Wass 1978), refleksyjna praktyka Donalda Schöna (Schön 1983) i kształcenie przez praktykę Delli Fish (Fish 1988, 1989, 1992).

Twórca humanistycznej koncepcji edukacji nauczycielskiej zakładał, że proces kształcenia nauczycieli należy traktować całościowo, jako proces stawania się nauczycielem, a nie nabywania kompetencji. Uważał za ważne, by nauczyciel nauczył się, jak używać siebie, swoich zdolności, wiedzy i kompetencji dla rozwoju ucznia. Stawanie się nauczycielem to dokonywanie zmian w osobowości kandydata do zawodu, które powiązane jest z jego doświadczeniami osobistymi. W dostarczaniu studentom nowych doświadczeń należy uwzględnić „osobiste doświadczenie sukcesu, dostrzeganie zjawisk w nowej perspektywie i wnikliwą obserwację siebie przez analizę własnych działań” (Kuźma 2005, s. 845). Combs wskazywał na istotne znaczenie praktyki w procesie stawania się nauczycielem, jedności myśli i działania, podkreślając, że dobra praktyka

oparta jest na teorii. A zatem dobry nauczyciel, to refleksyjny teoretyk (Kuźma 2005, s. 845).

Koncepcja Donalda Schöna zwana jest także epistemologią refleksyjnej praktyki. Inspiracje do jej stworzenia autor czerpał z prac Johna Deweya powstałych w pierwszej połowie XX wieku. Dewey rozróżnił dwa rodzaje działania: rutynowe (*rutine action*) i refleksyjne (*reflective action*), które stały się podstawą koncepcji Schona (Kwiatkowska 1997, s. 142).

Koncepcja refleksyjnej praktyki jest próbą przewyciężenia dwóch przeciwstawnych stanowisk dotyczących znaczenia teorii i praktyki w profesjonalnym kształceniu. Pierwsze z nich sprowadza praktykę jedynie do wdrożenia teorii, drugie zaś neguje potrzebę teorii w działaniu profesjonalnym. Skuteczność tego działania ma zapewniać jasność i pewność instrumentalnych procedur. Koncepcja Schöna mieści się na pograniczu obu stanowisk (Kwiatkowska 1997, s. 143-144). Podważa ona rangę działań rutynowych w pracy pedagogicznej, podkreślając, że rzeczywistość edukacyjna jest zbyt zróżnicowana, a działania nauczycieli nie są do końca jednoznacznie określone, co związane jest z powstawaniem i konkretyzowaniem się planu postępowania dydaktyczno-wychowawczego w trakcie jego trwania. Stąd też zastosowanie zdobytej wiedzy teoretycznej nie jest wystarczające do rozwiązania konkretnej sytuacji edukacyjnej (Żuchelkowska 2012, s. 66-67).

Koncepcja Schöna kwestionuje także „techniczną racjonalność” jako podstawę przygotowania zawodowego nauczyciela. Jego zdaniem w typach pracy, gdzie dominują relacje międzyludzkie problem nie tkwi w instrumentalności, a zatem w dobrze odpowiednich środkach dla realizacji założonych celów, lecz w umiejętności komunikowania się i osiągnięciu porozumienia, bez którego czynności zawodowe nauczyciela nie będą konstruktywne (Kwiatkowska 1997, s. 144). Działań tych nie da się ostatecznie określić, gdyż „one się stają” w trakcie działania (Kwiatkowska 1997, s. 145).

Autor koncepcji wskazuje na dwa rodzaje refleksji: w działaniu i nad działaniem. Refleksja w działaniu jest krytycznym namysłem nad myśleniem i działaniem w trakcie zachodzącej sytuacji. Może przyczyniać się do zmiany dotychczasowych idei, postaw i sposobów rozumowania. Ma ona „natychmiastowe znaczenie dla działania” (Kwiatkowska 1997, s. 146), a zatem możliwe jest natychmiastowe modyfikowanie działań nauczyciela. Z kolei refleksja nad działaniem dokonuje się po zakończeniu czynności. Może być ona bardziej pogłębiona, gdyż nie ulega presji czasu (Kwiatkowska 1997, s. 147). Nauczyciel ma możliwość zastanowienia się nad własną aktywnością i wyciągnięcia wniosków na przyszłość.

Dla Schöna praktyka była niezwykle ważnym elementem w kształceniu kandydatów na nauczycieli. Jego zdaniem każda praktyka ma wartość edukacyjną, gdyż może przyczynić się do zmiany struktur poznawczych i sprawnościowych studenta. Jednakże stawia on pewien warunek, a mianowicie konieczne jest wcześniejsze zdobycie wie-

dzy proceduralnej oraz wzbogacenie wiedzy osobistej. Funkcją kształcącą praktyki, nawet nieudanej, będzie sytuacja, gdy „jej odbiorcą będzie jednostka kompetentna w dostrzeganiu błędów i w odkrywaniu jego logiki” (Kwiatkowska 1997, s. 150). Można zatem przypuszczać, że Schön podkreśla niezwykle ważną rolę osoby, która dokonuje obserwacji i oceny praktyki, gdyż to właśnie ona może przyczynić się do doskonalenia pracy przyszłego nauczyciela, dostrzegając potknięcia i ich przyczyny.

Trzecia ze wskazanych koncepcji to kształcenie poprzez praktykę Delli Fish. Opiera się ona na dwóch pojęciach: „uczeniu się z praktyki” i „uczeniu się poprzez praktykę”. W pierwszym przypadku proces uczenia się, nabywania określonych umiejętności dokonuje się poprzez pokaz i obserwację działań, a student, odwzorowując i ćwicząc, zdobywa umiejętność reprodukcji działań, nie podejmując jednak refleksji nad własną aktywnością. Uczenie się „poprzez praktykę” cechuje natomiast krytycyzm i refleksja nad własnym postępowaniem zawodowym, w wyniku czego przyszły nauczyciel dochodzi do opanowania wiedzy podmiotowej i indywidualnych form działania (Kwiatkowska 1997, s. 159-160). Zdaniem Fish, to właśnie „uczenie się poprzez praktykę” jest tą formą uczenia się, która jest szczególnie pożądana w zawodzie nauczyciela, gdyż wyzwala refleksję nad własnymi działaniami studentów, tym samym przyczyniając się do ich doskonalenia.

Autorka omawianej koncepcji podkreśla, że w pracy nauczyciela nie można wyreżyszerować wszystkich sytuacji, które mogą się zdarzyć, dlatego też samo odtwarzanie zaobserwowanych czynności nie może być wystarczające. Stąd ważne jest, by nauczyciel umiał inteligentnie reagować na ciągle zmieniające się sytuacje, by „myślał w biegu” (Kwiatkowska 1997, s. 162), a także by tworzył teorię poprzez intelektualny namysł i krytyczny osąd nad własną praktyką. Jej zdaniem „formalna teoria pożyteczna jest tylko o tyle, o ile udoskonala realną praktykę” (Kwiatkowska 1997, s. 163).

Dla Fish drogą do doskonalenia się w zawodzie jest „omawianie” tego, czego się doświadczyło, co się przeżyło, jest metodą osobistego uczenia się, formą „weralizowania myśli będących efektem doświadczenia rzeczywistości” (Kwiatkowska 1997, s. 165). Im jaśniej sformułowany cel, tym efektywniejszy proces uczenia się. Jej zdaniem „omawianiu” towarzyszą następujące zależności:

- a) „im doświadczenie jakiegoś zdarzenia wywołuje u studenta bogatszy zasób implikacji, tym jego efekt edukacyjny jest wyższy [...]”;
- b) im student wykazuje większą chęć i gotowość do głośnego myślenia o przeżytym doświadczeniu, tym więcej znaczeń w nim odkryje [...]”;
- c) im więcej różnic dostrzeże student między tym, co mu było dane w postaci idei, strategii, zasad podczas przygotowania do praktyki, tym lepiej dla efektów kształcenia [...]”;
- d) im bardziej świadomie student wydobywa na jaw to, o czym myślał, jak w konkretnych sytuacjach reagował, czego oczekiwał, a z czym się rzeczywiście spotkał, tym bogatszy będzie rezultat przeżytego doświadczenia;

- e) im bardziej wnikliwie student »obserwuje« siebie [...], tym wnikliwszy i bogatszy jest rezultat jego poznania;
- f) im student jest bardziej świadomy własnych decyzji i potrafi wskazać na ich uzasadnienie teoretyczne, tym bardziej świadomy jest kwalifikacji, które zdobywa [...]" (Kwiatkowska 1997, s. 165-166).

Konieczność łączenia teorii z praktyką w przygotowaniu nauczycieli do zawodu dostrzegają również polscy badacze. Można się tu odnieść do poglądów J. Kozłowskiego (Kozłowski 1962) czy M. Jakowickiej (Jakowicka 1974).

Już na początku lat sześćdziesiątych XX wieku J. Kozłowski zwracał uwagę na to, że „praktyka pedagogiczna zaczyna się wtedy, gdy teoria pedagogiczna staje się podstawą zamierzonego i kontrolowanego działania pedagogicznego” (Kozłowski 1962, s. 37). Zdaniem autora łączenie teorii z praktyką powinno przebiegać w sposób równoległy, a nie jak sądziło wielu badaczy, że należy zaczynać od teorii, a dopiero później przechodzić do praktyki. Kozłowski uważał, że rozpoczynanie przygotowania zawodowego od teorii „wymaga długiego okresu kształcenia i stwarza niebezpieczeństwo werbalizmu” (Kozłowski 1962, s. 38). Dostrzegał też pewne trudności wynikające z przyjęcia takiego stanowiska, gdyż teoria nie będzie służyła jako podstawa do działania czy wyjaśniania obserwowanych zjawisk, jednak trudności te, jego zdaniem, będą możliwe do rozwiązania poprzez stopniowe i systematyczne przechodzenie od praktyki do teorii (bierna praktyka polegająca na obserwacjach) i od teorii do praktyki (czynna praktyka polegająca na działaniu), co dokona się na drodze myślenia (Kozłowski 1962, s. 38-39).

W przechodzeniu od teorii do praktyki i od praktyki do teorii występują jego zdaniem dwa rodzaje myślenia: teoretyczne i praktyczne. Z nich to wynikają dwie strony praktyki pedagogicznej, a mianowicie kształtowanie planu działania oraz stosowanie tego planu (Kozłowski 1962, s. 40). W samej praktyce Kozłowski wyodrębnia trzy stopnie:

1. Stopień aktywności obejmuje działania jeszcze nie w pełni uświadomione, oparte przeważnie na analogii, obserwacji nauczyciela i asystowaniu mu, a następnie samodzielny podejmowaniu działań przez studenta. Podkreśla się tu słaby stopień zintelektualizowania działań przyszłego nauczyciela, jednak docenia bezpośredni kontakt z rzeczywistością szkolną (Kozłowski 1962, s. 40-41).

2. Stopień naśladownictwa myślenia konkretno-praktycznego. Zachodzą tu dwa procesy: percepcja i recepcja wzoru. W pierwszym wypadku chodzi o odtworzenie i skopiowanie wzoru (jednak z uwzględnieniem pogłębionej analizy nad wzorem), który staje się dyrektywą działania oraz podstawą do oceny własnych działań. Istnieje więc możliwość porównania kopii ze wzorem i ustalenia stopnia podobieństwa. W drugim wypadku, recepcji wzoru, należy natomiast dokonać wyboru, co z danego przykładu warto przejąć i z jakiego powodu, jak zmodyfikować poszczególne składniki i dostosować do celów i warunków własnego działania. Przykład skłania do interpretacji,

uczy sztuki wyboru i oceny, tak koniecznej w zawodzie nauczyciela (Kozłowski 1962, s. 41-42).

3. Stopień pracy samodzielnej i twórczej, w którym wykorzystuje się dwie metody działania: intuicyjną i racjonalną. Metoda intuicyjna wymaga bogatej wyobraźni i doświadczenia, jednak bez znajomości faktów i usystematyzowanej wiedzy jest niewystarczająca. Metoda racjonalna zakłada, że nauczycielowi jest potrzebna wiedza o rzeczywistości, w której ma działać, znajomość warunków i możliwości przekształcania tej rzeczywistości. A zatem do skutecznego działania jest mu potrzebny ogólny schemat działania, konkretyzowany i modyfikowany w zależności od sytuacji i możliwości działania, co umożliwi teoria kształcenia i metodyki szczegółowe (Kozłowski 1962, s. 43).

Zdaniem Kozłowskiego, zarówno dwie strony praktyki pedagogicznej (działalność poznawcza – kształtowanie planu działania i działalność praktyczna – stosowanie planu działania), jak i trzy stopnie praktyki stwarzają szerokie możliwości łączenia teorii z praktyką, ukazując proces dojrzewania zawodowego kandydatów na nauczycieli (Kozłowski 1962, s. 43).

Również M. Jakowicka podkreśla istotną rolę praktyk w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do zawodu. Autorka wskazuje, że „proces kształtowania się umiejętności może dokonywać się na poziomie niższym, w płaszczyźnie czynności praktycznych, kierowanych intuicyjnym poznaniem, i na poziomie wyższym, w płaszczyźnie świadomości refleksyjnej, regulującej czynności praktyczne” (Jakowicka 1974, s. 88). Jej zdaniem twórczy nauczyciel powinien być już w trakcie studiów wdrażany do postępowania świadomego, samodzielnego oraz twórczego rozwiązywania problemów zawodowych, a pomocna w osiągnięciu tych celów może być praktyka, jednakże prowadzona na wysokim poziomie merytorycznym i organizacyjnym. Praktyka powinna doprowadzić studentów do działania kierowanego refleksją (Jakowicka 1974, s. 88).

Autorka wskazuje na dwa aspekty w kształtowaniu nauczycielskich umiejętności. Pierwszy to rozwój refleksyjnego, świadomego działania pedagogicznego, dotyczącego celów i metod lekcji oraz ich uwarunkowań. Drugi to rozwój samodzielności działania w projektowaniu i wykonaniu planu lekcji (Jakowicka 1974, s. 87-103). Zdaniem M. Jakowickiej oba aspekty nauczycielskich umiejętności powinny być kształtowane w trakcie praktyk pedagogicznych.

Można dostrzec, że w koncepcjach kształcenia nauczycieli podkreśla się istotną rolę zarówno wiedzy teoretycznej, jak i praktycznej w przygotowaniu do zawodu nauczyciela. Te dwa elementy składowe powinny być integrowane i uzupełniać się wzajemnie, przygotowując w sposób kompleksowy przyszłego nauczyciela do efektywnej realizacji zadań zawodowych. Niestety analiza programów kształcenia i regulaminów praktyk na kierunku pedagogika ukazuje niekorzystny obraz przygotowania studentów w obszarze współpracy z rodzicami.

Analizie poddano programy kształcenia i regulaminy praktyk pedagogicznych na polskich uniwersytetach¹. Pierwszy etap badań przeprowadzono w roku 2011, drugi w 2012, już po wprowadzeniu reformy szkolnictwa wyższego (Ustawa z dnia 18 marca 2011 r.), by przekonać się, czy postulowane w reformie zmiany dotyczące jakości kształcenia będą miały wpływ na program kształcenia i obejmą obszar współpracy nauczycieli z rodzicami.

Tabela 1. Uczelnie, w których realizowany był przedmiot współpraca z rodzicami w roku akademickim 2010/2011

Nazwa uczelni	Specjalność	Nazwa przedmiotu	Forma zaliczenia	Liczba godzin
Uniwersytet Warszawski	ogólnopedagogiczna	metodyka współpracy nauczycieli z rodzicami	zaliczenie z oceną	30
Uniwersytet Łódzki	pedagogika wieku dziecięcego	współpraca z rodzicami	zaliczenie z oceną	9
Uniwersytet Szczeciński	pedagogika szkolna	współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym	zaliczenie z oceną	15
Uniwersytet Śląski w Katowicach	pedagogika specjalna z edukacją zintegrowaną	formy współpracy z rodziną na rzecz wczesnego wspomagania rozwoju dziecka	zaliczenie z oceną	15
Uniwersytet M. Skłodowskiej-Curie w Lublinie	pedagogika przedszkolna	współpraca przedszkola ze środowiskiem	zaliczenie	15
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	edukacja przedszkolna i terapia pedagogiczna, kształcenie zintegrowane i terapia pedagogiczna	warsztaty pracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	18

* Stan na dzień 20.04.2011 r.

Można zauważyć, że przedmiot współpraca z rodzicami realizowany był w roku 2010/2011 jedynie na 6 uniwersytetach i to głównie na specjalnościach związanych z edukacją przedszkolną i wczesnoszkolną. To bez wątpienia ważny etap edukacji, który tworzy podwaliny współdziałania na dalsze lata, jednak nie tylko nauczyciele klas niższych powinni mieć kompetencje do współpracy z rodzicami uczniów. Kolejne szczeble edukacji są również bardzo ważne i porozumienie nauczycieli z rodzicami może być jednym z uwarunkowań sukcesów edukacyjnych dzieci.

Warto też zwrócić uwagę, że tak niewielka liczba godzin przeznaczona na realizację przedmiotu współpraca z rodzicami, która jest zapisana w programach kształcenia, nie może w sposób choćby wystarczający umożliwić przygotowania przyszłych nauczycieli do zadań związanych ze współdziałaniem z rodzicami. Trudno wyobrazić sobie, że

¹ Zebrane dane mogą w pełni nie odzwierciedlać stanu faktycznego, gdyż nie wszystkie uczelnie umożliwiały dostęp do informacji.

np. podczas 9 godzin zajęć studenci zdobywają wiedzę umożliwiającą im efektywną współpracę z rodzicami.

Jeszcze mniej korzystnie przedstawia się sytuacja jeśli chodzi o rok 2012/2013. Jak wynika z zebranych danych przedmiot współpraca z rodzicami realizowany jest jako obowiązkowy jedynie na co piątym uniwersytecie w Polsce.

Tabela 2. Uczelnie, w których realizowany jest przedmiot współpraca z rodzicami w roku akademickim 2012/2013

Nazwa uczelni	Specjalność	Nazwa przedmiotu	Forma zaliczenia	Liczba godzin
Uniwersytet Warszawski	ogólnopedagogiczna i pedagogika przedszkolna	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
	ogólnopedagogiczna i edukacja plastyczna	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
	ogólnopedagogiczna i edukacja integracyjna z terapią pedagogiczną	metody współpracy z rodzicami w szkole i przedszkolu,	zaliczenie z oceną	15
	ogólnopedagogiczna i pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
	pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna	metody współpracy z rodzicami	zaliczenie z oceną	15
		metody współpracy z rodzicami w szkole i przedszkolu,	zaliczenie z oceną	15
	praca socjalna z dzieckiem i rodziną	współpraca z rodzicami	zaliczenie z oceną	30
pomoc społeczno-wychowawcza dziecku i rodzinie	metody współpracy z rodzicami w szkole i przedszkolu	zaliczenie z oceną	30	
Uniwersytet Łódzki	pedagogika wieku dziecięcego	współpraca nauczyciela z rodzicami	zaliczenie z oceną	30
Uniwersytet Szczeciński	pedagogika szkolna	współpraca szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym	zaliczenie z oceną	15
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu	pedagogika opiekuńczo-wychowawcza	praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela i współpraca z rodzicami uczniów na II etapie edukacyjnym	zaliczenie z oceną	5
		praca opiekuńczo-wychowawcza nauczyciela i współpraca z rodzicami uczniów na III i IV etapie edukacyjnym	zaliczenie z oceną	5

* Stan na dzień 30.11.2012 r.

Jedynie w trzech uniwersytetach (Warszawski, Łódzki, Szczeciński), przedmiot współpraca z rodzicami, pojawił się i w roku 2010/11, i 2012/13. Zagadnienia podejmowane w trakcie realizacji przedmiotu obejmują głównie problematykę istoty, celów,

metod i form współpracy, a także pedagogizacji rodziców. Ponadto uwzględniają zagadnienia współpracy z „trudnym” rodzicem, wskazują błędy w relacjach nauczyciel-rodzic i ich skutki dla wzajemnych relacji. Poza tym poruszają kwestie aktywności rodziców w życiu placówki.

Niepokojący zatem wydaje się fakt, że w programach kształcenia większości polskich uczelni pomijany jest przedmiot współpraca z rodzicami. Zagadnienia z tego obszaru wiedzy pojawiają się wprawdzie w ramach innych przedmiotów, takich jak np. pedagogika społeczna, pedagogika wczesnoszkolna, pedagogika specjalna czy pedeutologia, jednak „można przypuszczać [...], że nie przybiera to kształtu wyczerpujących kursów, pozwalających studentom na ugruntowanie poczucia przygotowania do czekającej ich współpracy. Wątki te traktowane są dość pobieżnie, na marginesie wiodącej tematyki przedmiotu” (Mendel 2001, s. 160). Trudno zatem oczekiwać, że studenci kierunków pedagogicznych przygotowani będą do współpracy z rodzicami, skoro nie jest przekazywana im niezbędna wiedza dotycząca tego obszaru pracy.

Jak wspomniano wcześniej, innym ważnym źródłem wiedzy, zarówno teoretycznej, jak i praktycznej na temat współpracy z rodzicami powinny być praktyki studenckie. Rola praktyk w procesie przygotowania do zawodu była silnie podkreślana od wielu lat. Już J. Kozłowski wskazywał, że cechą studiów wyższych jest jedność nauki i dydaktyki, teorii i praktyki (Kozłowski 1976, s. 114). Uważał, że w dziedzinie pedagogiki jako nauki praktycznej ważne powinno być, by uczyć pedagogiki w sposób czynny, w działaniu, w laboratoriach, klinikach, w szkole. Rolę praktyki określał jako ogólnokształcącą, dotyczącą propagowania i wdrażania nowych metod studiowania przez wiązanie teorii z praktyką (Kozłowski 1976, s. 114).

Autor stworzył własną koncepcję praktyki, którą nazwał *learning set*. Uważał, że istotą jedności teorii i praktyki powinno być „uwzględnianie wzajemnej, dialektycznej zależności myśli i czynu” (Kozłowski 1976, s. 115). Uznał, że istotne w procesie uczenia się, rozwiązywania zadań, nowych sytuacji jest uczyć się także uczenia. Dzięki temu fragmenty wiedzy o uczeniu się podlegać będą integracji na coraz wyższym poziomie ogólności. Tak więc pierwszy etap praktyki pedagogicznej, zdaniem Kozłowskiego, powinien stanowić opanowanie przez studentów własnego procesu uczenia się. Dopiero po opanowaniu przez nich podstawowej wiedzy o uczeniu się i skonfrontowaniu jej z własną praktyką, można przystąpić do transferu wiedzy na nowe sytuacje. Jednak jak podkreślał autor, nie będą to jeszcze sytuacje szkolne, zbiorowe lekcje, ale indywidualny kontakt z uczniem. Student miał zdobywać doświadczenie w tzw. klinikach, tworzonych przy zakładach dydaktyk szczegółowych, gdzie pracowałaby tylko z jednym uczniem. Jego praca byłaby filmowana i odtwarzana i wykorzystywana w odpowiednich momentach (Kozłowski 1976, s. 115-116).

Samo już wdrażanie do pracy szkolnej powinno odbywać się w warunkach naturalnych pod okiem opiekunów praktykantów. W tym celu uczelnia powinna stworzyć

„system mentorów”, składający się z wybitnych nauczycieli, będących w stałym kontakcie. Współpraca polegałaby na ciągłym doskonaleniu, unowocześnianiu warsztatu pracy, podsuwaniu nowych pomysłów i pomocy naukowych, by studentom praktykantom zapewnić odpowiednie warunki i opiekę pedagogiczną (Kozłowski 1976, s. 116). Tak pojęta praktyka powinna, zdaniem Kozłowskiego, zajmować centralne miejsce w uczelni.

Z kolei T. Lewowicki zwracał uwagę, że „praktyka w procesie edukacji nauczycielskiej powinna pełnić wszystkie właściwe jej funkcje, a zatem być źródłem poznania, weryfikacji teorii oraz służyć przekształcaniu rzeczywistości, nie tylko edukacyjnej, ale również społecznej (Lewowicki 1991, s. 25). Aby to było możliwe, ważne, by praktyki miały charakter ciągły i służyły naturalnym kontaktom studentów ze środowiskiem oświatowym i wszelkimi grupami aktywnie uczestniczącymi w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Jego zdaniem warunkiem sprawnego funkcjonowania praktyk powinno być istnienie sieci szkół (instytucji pozaszkolnych), ćwiczeń, placówek wiodących i eksperymentalnych, które byłyby ściśle powiązane z uczelniami kształcącymi nauczycieli (Kozłowski 1976, s. 116).

Celem praktyki, zgodnie ze współczesnymi założeniami, jest gromadzenie doświadczeń związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą z uczniami, zarządzaniem grupą i diagnozowaniem indywidualnych potrzeb uczniów oraz konfrontowanie nabywanej wiedzy psychologiczno-pedagogicznej z rzeczywistością pedagogiczną w działaniu praktycznym (Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r.). Bez wątplenia można uznać, że współpraca szkoły z domem uczniów jest ważnym elementem pracy nauczyciela i wymaga wcześniejszego przygotowania, również praktycznego. Niestety w regulaminach praktyk pedagogicznych współpraca z rodzicami nie zawsze traktowana jest jako obligatoryjny element przygotowania do zawodu (Błaszczyk 2014). Przyszli nauczyciele mają możliwość, a nie obowiązek, zapoznania się z zasadami i formami współpracy z rodzicami, w tym możliwość uczestnictwa w zebraniach z rodzicami. Jedynie dla studentów pięciu uniwersytetów jest to obligatoryjne zadanie.

Na podstawie zebranych danych, trudno uznać, że praktyki pełnią istotną rolę w przygotowaniu studentów do współpracy z rodzicami. Tylko nieliczne uczelnie kładą nacisk na ten aspekt pracy przyszłych nauczycieli, a i tak zazwyczaj ograniczając się jedynie do zapoznania z formami współpracy preferowanymi w danej placówce. Wyjątek może tu stanowić UMK w Toruniu. Studenci odbywający praktykę nie tylko uczestniczą w zebraniach z rodzicami, ale są również obserwatorami zebrań Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców i Rady Szkoły, co umożliwi im dostrzeżenie ważnej roli rodziców jako podmiotów współodpowiedzialnych za funkcjonowanie placówki. Pozostałe uczelnie uwzględniają w programach praktyk współpracę z rodzicami, nie kładąc jednak nacisku na ich obligatoryjność, a dając możliwość wyboru spośród innych zadań do realizacji podczas praktyk, jak np. zapoznanie się z warunkami pracy

Tabela 3. Uczelnie, w których studenci w ramach praktyk pedagogicznych zobligowani byli do kontaktów z rodzicami (2010/2011)

Nazwa uczelni	Specjalność
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	pedagogika wczesnoszkolna i pedagogika przedszkolna, pedagogika wczesnoszkolna i terapia pedagogiczna, pedagogika wczesnoszkolna i wychowanie muzyczne według E.E. Gordona
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie	pedagogika rewalidacyjna i edukacja przedszkolna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej	pedagogika przedszkolna
Uniwersytet Mikołajka Kopernika w Toruniu	pedagogika szkolna z socjoterapią i terapią pedagogiczną, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja z profilaktyką społeczną, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna
Uniwersytet Śląski w Katowicach	zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna, zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i oligofrenopedagogika
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach	edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna z terapią pedagogiczną, resocjalizacja i profilaktyka społeczna, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i pracy socjalnej, rewalidacja z terapią pedagogiczną

placówki czy udział w zajęciach pozalekcyjnych. Trudno zatem spodziewać się, by studenci kończący edukację posiadali choć minimum doświadczeń w kontaktach z rodzicami, skoro podczas praktyk nie są zobligowani do zapoznania się z zadaniami z tego obszaru pracy nauczyciela.

Niekorzystnie prezentuje się również obraz praktyk pedagogicznych w roku akademickim 2012/2013. Jedynie studenci czterech uniwersytetów mają w zakresie swoich obowiązków kontakty z rodzicami. Ich zadaniem jest przede wszystkim zapoznanie się z zasadami i formami współpracy nauczyciela z rodzicami. Można dostrzec, że współpraca z rodzicami pojawia się jak istotny element praktyk w latach 2010/11 i 2012/13 jedynie w czterech uniwersytetach (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Uniwersytet Mikołajka Kopernika w Toruniu). Co interesujące, nie pokrywa się to z uczelniami, w których obowiązkowy jest przedmiot współpraca nauczycieli z rodzicami.

W pracy nauczyciela, dominującą rolę powinna odgrywać wiedza pedagogiczna, którą adept zdobywa w trakcie przygotowania do zawodu. Podczas praktyki jest ona rozbudowywana o własne doświadczenia, porządkowana i systematyzowana, tworząc u każdego indywidualny obraz interpretacji rzeczywistości pedagogicznej. Jednak zebrane dane ukazują, że powyższy wzorzec nie zawsze jest realizowany. Przyszli nauczyciele nie zdobywają w procesie kształcenia wystarczającej wiedzy teoretycznej i praktycznej przygotowującej ich do pracy w zawodzie. Na wielu uniwersytetach nie ma przedmiotów dotyczących współpracy z rodzicami ani praktyk umożliwiających

Tabela 4. Uczelnie, w których studenci w ramach praktyk pedagogicznych zobligowani byli do kontaktów z rodzicami (2012/2013)

Nazwa uczelni	Specjalność
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy	pedagogika wczesnoszkolna
Uniwersytet Stefana Wyszyńskiego Warszawa	pedagogika rewalidacyjna i edukacja przedszkolna
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie	pedagogika przedszkolna
Uniwersytet Mikołajka Kopernika w Toruniu	pedagogika szkolna z socjoterapią i terapią pedagogiczną, pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, resocjalizacja z profilaktyką społeczną, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

zdobycie choćby minimalnego doświadczenia w tym obszarze. Jedynie cztery uczelnie wyższe mają w swoich programach studiów przedmiot współpraca z rodzicami, a wśród nich tylko Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu obliguje studentów do tychże kontaktów w ramach praktyk. Inne trzy uniwersytety, na których studenci kontaktują się z rodzicami w trakcie praktyk, nie mają w swojej ofercie programowej przedmiotu dotyczącego współpracy z rodzicami. Zatem tylko jedna uczelnia łączy przygotowanie teoretyczne z praktycznym, starając się wyposażać studentów w kompetencje niezbędne do skutecznego realizowania zadań w analizowanym obszarze pracy szkoły i nauczyciela.

Skoro zatem przyszli nauczyciele nie zdobywają niezbędnej wiedzy podczas studiów, „skazani” są na budowanie własnych schematów interpretacyjnych tylko i wyłącznie w oparciu o wiedzę potoczną. Okazuje się bowiem, że studenci kierunków pedagogicznych, nie mając jeszcze żadnego kontaktu ze szkołą, a tym bardziej z rodzicami uczniów, już mogą na ich temat wiele powiedzieć (Nowosad 2005). Źródłem wiedzy, najczęściej o negatywnym zabarwieniu, jest określona kultura, w której istnieje szkoła, a którą tworzą wszyscy jej pracownicy poprzez przyjmowane zwyczaje i codzienne rozmowy.

Można przypuszczać (choć wymaga to oczywiście dalszych badań), że informacje na temat rodziców zdobywane w szkole podczas praktyk mogą nawet zdominować i zmodyfikować wcześniejsze dobre intencje i interpretacje w myśl zasady, że w sytuacjach trudnych przyjmowane są wyjaśnienia wygodniejsze. Powszechnie wiadomo, że „chętniej wzmacniamy nasze postawy, niż je zmieniamy” (Waters 1999, s. 194). Zjawisko to jest szczególnie silne w przypadku postaw związanych z osobistym wizerunkiem. Stąd zmiana w postrzeganiu rodziców przez przyszłych nauczycieli jest automatycznie powiązana ze zmianą oglądu samego siebie, pełnionej roli i rangi we wzajemnych relacjach.

Warto zatem podkreślić konieczność wspólnego przygotowania przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami; nie tylko na uczelniach wyższych, co jest oczywiste, ale również w szkołach w ramach praktyk pedagogicznych. W procesie tym istotną rolę odgrywają nie tylko opiekunowie praktyk z ramienia uczelni i szkoły, ale także wszystkie osoby zatrudnione w placówce, gdyż mogą one mieć swój udział w sukcesach i porażkach współpracy nauczyciela z rodzicami.

LITERATURA

- BŁASZCZYK K. (2014), *Praktyki pedagogiczne – obszary zaniedbane i możliwości doskonalenia*, [w:] *Doskonalenie praktyk pedagogicznych – dyskusja*, red. J. Piekarski, E. Cyrańska, B. Adamczyk, Wydawnictwo UŁ, Łódź.
- COMBS A.W., BLUME R., NEWMAN A.J., WASS H.L. (1978), *The Professional Education of Teachers. A Humanistic Approach to Teacher Preparation*, Allyn and Bacon, Boston.
- FISH D. (1988), *Turning Teaching into Learning: TRIST and the Development of Professional Practice*, London: West London Press.
- (1989), *Learning Through Practice In Initial Teacher Training*, Kogan Page, London.
- , BROCKMAN H. (1992), *Odmienne podejścia do kształcenia nauczycieli*, „Forum Oświatowe” nr 7.
- JAKOWICKA M. (1974), *Przygotowanie studentów do zawodu nauczycielskiego w procesie praktyk pedagogicznych*, LTN, Zielona Góra.
- KOZŁOWSKI J. (1962), *Praktyka pedagogiczna, jej zakres i funkcje w procesie przygotowania do zawodu*, „Ruch Pedagogiczny” nr 2.
- (1976), *O nowy kształt praktyk pedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, [w:] *Rola i miejsce praktyk pedagogicznych w systemie kształcenia nauczycieli (Materiały z ogólnopolskiej konferencji naukowej)*, red. M. Jakowicka, Wydawnictwo WSP im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra.
- KUŹMA J. (2005), *Praktyki pedagogiczne*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. IV, red. T. Pilch, „Żak”, Warszawa.
- KWIATKOWSKA H. (1988), *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, PWN, Warszawa.
- (1997), *Edukacja nauczycieli. Konteksty, kategorie, praktyki*, IBE, Warszawa.
- (2008), *Pedeutologia*, WAIp, Warszawa.
- LEWOWICKI T. (1997), *Przemiany oświaty*, „Żak”, Warszawa.
- MENDEL M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Adam Marszałek, Toruń.
- MIZEREK H. (1999), *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn.
- NOWOSAD I. (2005), *Jakość i znaczenie oczekiwań nauczycieli w kontaktach z rodzicami. W poszukiwaniu źródeł niepowodzeń współpracy*, [w:] *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*, red. E. Kozioł, E. Pasterniak-Kobyłecka, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra.
- OKOŃ W. (1992), *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- ROZPORZĄDZENIE MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131).
- RUTKOWIAK J. (1986a), *Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część I. Pragmatyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model krótkiego dystansu”*, „Ruch Pedagogiczny” nr 3.

- (1986b), Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część II. Scjentystyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei, „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6.
 - (1986c), Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część III. Współczesne humanistyczne koncepcje kształcenia nauczycieli, „Ruch Pedagogiczny” nr 5-6.
- SCHÖN D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- SEGIET W. (2004), Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice-nauczyciele, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Oficyna Wydawnicza UZ, Zielona Góra-Kraków.
- WATERS M. (1999), *Słownik rozwoju osobistego. Pojęcia i teorie samodoskonalenia*, „Medium”, Warszawa.
- ŻUCHELKOWSKA K. (2012), *Praktyki pedagogiczne i ich rola w kształceniu kandydatów na nauczycieli edukacji elementarnej*, [w:] *Praktyki pedagogiczne ważnym ogniwem w procesie kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Teoretyczne i praktyczne aspekty kształcenia nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej*, t. 1, red. M. Krzemieński, B. Oraczewska, PWSZ, Włocławek.

Inetta Nowosad, Klaudia Pietrań

THE ROLE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS
IN THE PREPARATION PROCESS OF THE FUTURE TEACHERS
TO COOPERATE WITH PARENTS

Summary

This article undertakes the issue of teachers preparation to cooperate with parents. It mostly concentrates on the role played by higher education institutions in this important area of functioning of the future tutors. The issue referred to, although it has occupied an important place in Polish pedagogy, still remains undervalued in the process of future teachers education. The analysis of education programmes and the programmes of trainings in state, higher education schools clearly points to the insufficiency of both theory and practice concerning the cooperation between the teachers and the parents, and it further stresses further necessity to improve this important area.