

INETTA NOWOSAD  
Uniwersytet Zielonogórski

## W PĘTLI SAMOSPEŁNIAJĄCEJ SIĘ PRZEPOWIEDNI. O OCZEKIWANIACH NAUCZYCIELI W KONTAKTACH Z RODZICAMI

*Jeśli myślisz, że możesz, to masz rację.  
Jeśli myślisz, że nie możesz, to też masz rację*  
(Henry Ford)

W mitologii greckiej Pigmalion był królem Cypru, który poświęcił się rzeźbie. Wyrzeźbił z kości słoniowej posąg idealnej kobiety i zakochał się w nim. Wyobrażał sobie, że jest żywa i niczego na świecie bardziej nie pragnął. Cierpiał, bowiem marmur nie odwzajemniał jego uczuć. Afrodyta ulitowała się nad Pigmalionem i spełniła jego życzenie – ożywiła posąg, który otrzymał imię Galatea. W tej samej chwili niemożliwe stało się możliwe.

Mit o Pigmalionie zwraca uwagę na moc kryjącą się w ludzkich oczekiwaniach, a dokładniej, eksponuje te sytuacje, w których zachowujemy się zgodnie z tym, czego oczekują od nas inni ludzie. W mitologii greckiej ożywienie Galatei spełniło oczekiwania Pigmaliona. Współcześnie nauka nie kwestionuje potęgi ludzkich oczekiwań. Przyjmuje, że oczekiwania sterują postępowaniem



Pigmalion i Galatea – Louis Gauffier (1797)

Źródło: Pigmalion, <http://pl.wikipedia.org/w/index.php?title=Pigmalion&oldid=21869818> (ostatni dostęp 7.01.2011).

człowieka i tym samym obecne są we wszystkich obszarach jego aktywności. Wywierają wpływ na kierunek i jakość podejmowanych działań, ale również swym zasięgiem mogą obejmować inne osoby wchodzące w danym momencie w zakres interpretacyjny jednostki. Podejście to jest zgodne z teorią behawioralnego potwierdzania oczekiwań lub inaczej z efektem samospełniania się przepowiedni<sup>1</sup>. W prezentowanym ujęciu ludzie, gdy wchodzą w interakcje z innymi, często kierują się w swoim postępowaniu własnymi, wcześniej ukształtowanymi przekonaniem i oczekiwaniami. Ich zachowanie z kolei może skłaniać partnerów interakcji do zachowania się w sposób potwierdzający wyjściowe przekonania. Wówczas odbicie świata wewnętrznego ma miejsce w świecie zewnętrznym. Inaczej: to, w co wierzymy, może określać nasze życie.

W obszarze pedagogicznych analiz dotyczących pracy nauczyciela znane jest przekonanie Wincentego Okonia, że klasa będzie taka, jak będzie o niej mówił nauczyciel. Wynika z tego, że partnerzy interakcji albo odczytują żywione wobec nich oczekiwania, albo przyswajają je sobie z okazywanego zachowania. Podstawowe założenie badań nad oczekiwaniami nauczyciela mówi, że „uczniowie skłonni są radzić sobie tak dobrze lub tak źle, jak tego oczekują ich nauczyciele”<sup>2</sup>. Podążając dalej tym tropem, lecz odnosząc się do relacji nauczyciele–rodzice ukierunkowanej na możliwość zaistnienia współpracy, pojawić się może pytanie: czy w tej pożądanej interakcji rodzice mogą sobie radzić tak dobrze albo tak źle, jak oczekują tego nauczyciele? To zaś kieruje poszukiwania na poznanie oczekiwań nauczycieli, które stanowią skomplikowany splot świadomych i nieświadomych dążeń osadzonych w szerokim kontekście sytuacyjnym. Szczególne znaczenie w procesie tym Hanna Rylke przypisuje nieuświadomianym uczuciom i postawom nauczycieli, które istnieją niezależnie od świadomych i zaakceptowanych poglądów, przekonań i planów działania. Zaznacza, że „Chodzi tu o uczucia, postawy, potrzeby, przekonania i wierzenia nauczycieli, które w interakcji mają podstawowe znaczenie”<sup>3</sup>. Niezależnie czy nauczyciel jest ich świadomy, czy nie, partnerzy interakcji odczytują je dokładnie. „Wokół własnego stosunku do innych ludzi, do siebie samego, własnej działalności, czynów lepszych i gorszych, świetlanych i mniej świetlanych tworzy się często nadzwyczaj zawily splot emocji, interpretacji, poglądów i w konsekwencji oczekiwań”<sup>4</sup>. Szczególną formą ukrytych sądów stanowią uprzedzenia, czyli niepoddane weryfikacji poglądy, przyjmujące zazwyczaj postać: jeśli X należy do zbioru A, to na pewno jest taki a taki. Są one zazwyczaj lepiej ukryte niż inne poglądy, ponieważ

<sup>1</sup> A.S.R. Manstead, M. Hewstone (1996) (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa: Jacek Santorski & Co, s. 33.

<sup>2</sup> R. Meighan (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

<sup>3</sup> H. Rylke, G. Klimowicz (1992), *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa: WSiP, s. 34.

<sup>4</sup> Tamże, s. 40.

do uprzedzeń naprawdę nie wypada się przyznawać. Uprzedzenia domagają się potwierdzeń, a takie oczywiście nietrudno znaleźć. „W wielu przypadkach przyczyną powstawania uprzedzenia jest potrzeba samooakceptacji, trudna do zaspokojenia w inny sposób. Znalezienie osób, które są z jakichś powodów gorsze, pomaga poczuć się samemu lepszym. Inna z przyczyn to frustracja spowodowana niepowodzeniami życiowymi i zwiększona wskutek tego agresywność, która szuka jakiegoś ujścia i ułatwia bezpodstawne oskarżenie pewnych grup osób. Bywa też tak, że zwyczajny konformizm wobec wyznawanych przez otoczenie poglądów lub realne zagrożenie ze strony danej grupy (ekonomiczne lub prestiżowe) powodują powstanie uprzedzeń”<sup>5</sup>.

W akcentowanym podejściu oczekiwania stają się kluczem do postrzegania i rozumienia drugiego człowieka, jego zdolności ujmowania związków między własnym zachowaniem a reakcjami innych ludzi oraz związku postępowania innych z własnymi reakcjami. Ta zależność interpersonalna stwarza możliwość definiowania własnej sytuacji społecznej, a więc umiejętność nazywania samej sytuacji oraz jej cech szczegółowych, poznawania innych uczestników interakcji, siebie samego, a także używania otrzymanych informacji do właściwego zorganizowania swoich zachowań wyznaczonych przez reprezentowane role lub zleczone zadania. By móc przez pryzmat oczekiwań interpretować relacje nauczyciel–rodzic, warto bliżej przyjrzeć się procesowi, który sprawia, że „postrzegani” zaczynają zachowywać się w sposób potwierdzający wcześniejsze, kierowane do nich przekonania. I choć samo zjawisko stanowi wyjątkowo skomplikowany splot czynności o charakterze poznawczym oraz behawioralnym, to jednak w procesie jego konstytuowania się możliwe jest wskazanie niezbędnych warunków. Badacze tego obszaru zgodni są, iż zjawisko samospełniającej się przepowiedni następuje na etapie zapoznawania się partnerów interakcji i wiąże się z pierwszym wrażeniem. Wówczas wpływ hamujący lub facylitujący wywierają trzy grupy czynników<sup>6</sup>: cechy obserwatora (nauczyciela), cechy obiektu (rodzice) i uwarunkowania sytuacyjne.

## PODATNOŚĆ RODZICÓW NA OCZEKIWANIA NAUCZYCIELI

Rozpoczęcie edukacji szkolnej przez dziecko zmienia nie tylko w sposób oczywisty jego dotychczasowe życie, ale także życie jego rodziców, którzy wchodzi w obszar nowych obowiązków i sytuacji. Muszą nawiązać kontakt z nieznanym im nauczycielem, który wprowadzi ich pociechę w obcy świat systematycznej nauki. Muszą mu zaufać i przyjąć, że praca nauczyciela wpłynie pozytywnie na rozwój dziecka. Pragną nade wszystko, by ich dziecko miało jak najlepszą opiekę i warunki do dalszego rozwoju. Wejście dziecka w świat

<sup>5</sup> Tamże, s. 42–43.

<sup>6</sup> Por. Haris (1989), Jussim (1986, 1990) i Synder (1992), za: A.S.R. Manstead, M. Hewstone (1996) (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, dz. cyt., s. 536.

systematycznej edukacji szkolnej jest bez wątpienia trudną dla rodziców sytuacją, nie tylko z tego powodu, że jest to sytuacja nowa i nierozpoznana, lecz i dlatego, że poparta jest ogromnym pragnieniem szczęścia i sukcesu własnego dziecka. Czynniki te powodują, że rodzice mogą stać się bardzo podatni na zjawisko samospełniającej się przepowiedni. „Kiedy obserwator ma coś do zaoferowania, czego obiekt obserwacji pragnie i kiedy obiekt zdaje sobie sprawę z oczekiwań obserwatora, często stara się potwierdzić oczekiwania, aby wyrzucić pozytywne wrażenie i otrzymać to, do czego zmierza”<sup>7</sup>. Nauczyciele zdają sobie sprawę z oczekiwań rodziców, jednakże już na „wejściu” deklarują, że „sukces” może być zagwarantowany tylko dla pewnej grupy uczniów, zawsze bowiem są lepsi i gorsi. Sytuacja ta może dodatkowo wzmacniać dążenie rodziców do osiągnięcia celu i realizacji oczekiwań.

Warto również zwrócić uwagę, iż podatność na potwierdzanie oczekiwań innych zdecydowanie rośnie, gdy ludzie wkraczają w nową sytuację, gdy doświadczają ważnej zmiany życiowej, wówczas ich pojęcie Ja może ulec zachwianiu. Bezspornie, rozpoczęcie przez dziecko nauki szkolnej stanowi dla rodziców wkroczenie w nową sytuację. Skończył się dobrze rozpoznany etap rodzica „przedszkolaka” (rodzica dziecka przedszkolnego), a rozpoczyna się nieznan, dość długi i znaczący dla przyszłej kariery i losów życiowych ich pociechy etap rodzica ucznia. Zaczynają się inne obowiązki, często dość niewygodne, bo związane z dezorganizacją własnego do tej pory wolnego czasu. Rodzice na tym etapie starają się stworzyć dzieciom jak najlepsze warunki dla rozwoju i w większości przypadków wiążą ten fakt z poszukiwaniem dodatkowych zajęć urozmaiacjących lub uzupełniających edukację szkolną. Rozpoczyna się dowożenie dzieci na dodatkowe zajęcia (języki obce, lekcje gry na instrumentach, nauka pływania, tenis lub inne zajęcia sportowe), co w opinii rodziców odczuwane jest jako poważne obciążenie i niewygodny obowiązek. Wśród i tak napiętego „kalendacza” spraw i terminów zawodowych wielu rodziców czuje się przerażonych tym właśnie aspektem, z którym nieodłącznie wiążą podjęcie przez dziecko nauki szkolnej. Stąd wynikają też ich lęki, które często przenoszą na dzieci. Strasząc dzieci szkołą (typu: „w szkole to ty zobaczysz”, „Skończy się zabawa”, „W szkole nie będzie miejsca na takie zachowanie”) ujawniają własne niepokoje i obawy, ukazując jednocześnie jak trudny w ich odczuciu jest to etap.

Poczucie ważnej zmiany życiowej wzmacniają również nowe obowiązki uczęszczania w regularnych spotkaniach szkolnych, tzw. wywiadówkach<sup>8</sup>. Te comiesięczne spotkania rodziców ujawniają nietypowe zachowania dla ich codziennego życia zarówno zawodowego, jak i prywatnego. Uczestniczący

<sup>7</sup> Tamże, s. 537.

<sup>8</sup> J. Nowotniak (2004), *Klasa szkolna jako miejsce porozumiewania się rodzica i nauczyciela*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 197–210.

w zebraniach, siedząc w ławkach szkolnych ustawionych na wprost tablicy i nauczyciela, momentalnie wkraczają w wydawałoby się zapomnianą już rolę ucznia. Stają się podporządkowani, zgłaszają swój głos przez podniesienie ręki, przyjmują uczniowskie style zachowania się na lekcji. Można pokusić się o przyjęcie hipotezy, iż przekroczenie przez rodziców progu szkoły czy klasy wzmacnia i tak już zachwiane poczucie Ja, a to z kolei prowadzi do większej podatności na potwierdzenie się oczekiwań nauczyciela.

## NAUCZYCIELE: MIĘDZY POCZUCIEM SPRAWSTWA A SIŁĄ SKUTKÓW NIEZAMIERZONYCH

W momencie przekroczenia przez dziecko progu szkoły rodzice i nauczyciele wchodzi w pewien układ bezpośredniego lub pośredniego wywierania na siebie wpływu. Tym samym podejmują wysiłki, by zrealizować swoje własne oczekiwania. W procesie, który w zasadzie pojawia się natychmiast, bo już przy pierwszym spotkaniu, ważne wydaje się, by odczytane po obu stronach informacje odpowiadały oczekiwaniom stron i były ukierunkowane na współpracę. Wówczas może zostać podjęty wysiłek realizowania pragnień zorientowanych na wspólny cel. Ważne, że w działaniach o charakterze współpracy osiągnięcie zamierzeń po którejkolwiek ze stron niesie jednocześnie satysfakcję i zadowolenie pozostałym. Jednakże może w tym miejscu pojawić się pewna wątpliwość: jak zostanie ukierunkowane postępowanie stron, gdy interpretacja oczekiwań zostanie odczytana inaczej? Nagromadzenie oczekiwań oraz wynikających z nich działań i reakcji na te działania tworzy dość skomplikowany obraz, w którym można jednak wyodrębnić kilka etapów:

1. Spostrzegający przyjmują błędne w tym przypadku przekonania na temat partnerów interakcji.
2. Spostrzegający postępują tak, jakby przekonania te były prawdziwe i zgodnie z nimi traktują swoich partnerów.
3. Partnerzy interakcji dostosowują swoje zachowania do sposobu traktowania ich przez spostrzegających.
4. Spostrzegający interpretują zachowania partnerów jako potwierdzenie własnych przekonań na ich temat.

Przedstawiony porządek kształtowania się oczekiwań wymaga pewnego uzupełnienia o sytuacje, w których niekoniecznie muszą wystąpić wszystkie cztery stadia. Zdarza się w szkole, że nauczycielskie sądy o rodzicach krystalizują się bez konieczności ich spotkania. W takim przypadku wnioski wyciągane są na podstawie jeszcze bardziej ograniczonych przesłanek.

Interesujące wydaje się zatem, jak nauczyciele postrzegają rodziców, a dokładniej jakiej „perspektywy” w tym celu używają. Z pewnością rodzice są istotnym tematem rozmów nauczycieli. Współodpowiadając za wychowanie dzieci, nauczyciele nie mogą ignorować tak ważnych partnerów edukacji swoich

uczniów i jednocześnie reprezentantów organizacji społecznych w szkole. Zjawiska te sprawiają, że pokój nauczycielski jest z jednej strony miejscem poważnych rozmów o rodzicach, analiz ich zachowań, jednak z drugiej zdarza się, że tematem rozmów są tylko luźne plotki i pomówienia. Uczestnicząc w tego typu rozmowach, poważnych lub nie, każdy z uczestników wyrabia sobie pewien pogląd dotyczący ogólnie rodziców lub tylko niektórych z nich.

Określając rodziców, nauczyciele czynią to z dwóch perspektyw; na podstawie wiedzy teoretycznej nabytej w trakcie przygotowania do zawodu oraz zdobywanych własnych doświadczeń i ich interpretacji składających się na wiedzę potoczną<sup>9</sup>. Warto jednak zaznaczyć, że oczekiwania nie są tylko rezultatem zdobytej wiedzy i własnych doświadczeń, ale także są efektem określonej kultury, w której szkoła istnieje, a którą tworzą wszyscy pracownicy szkoły poprzez przyjmowane zwyczaje, codzienne rozmowy. Nauczyciel zanurzony w tak przedstawionej rzeczywistości formułuje własne sądy o rodzicach i w konsekwencji nabiera przekonania i wiary we własne stanowisko. Kształtowane przez niego orientacje wynikają jednak nie tylko z przekonań jasnych, wyraźnych i uświadamianych. Jak podkreśla Maria Mendel, dużą rolę odgrywają tu przekonania na wpół uświadamiane, przeczucia i odczucia sytuujące się często na progu nieświadomości<sup>10</sup>.

W pracy nauczyciela, która ewidentnie podporządkowana jest zadaniom wynikającym z pełnienia tego zawodu, dominującą rolę powinna odgrywać wiedza naukowa, pedagogiczna przygotowująca młodego adepta do zawodu. W trakcie praktyki jest ona rozbudowywana o własne doświadczenia, porządkuje się i systematyzuje, tworząc u każdego indywidualny obraz interpretacji rzeczywistości pedagogicznej. Zarówno wiedza teoretyczna, jak i praktyczna odgrywa istotną rolę w przygotowaniu nauczyciela do zawodu. Te dwa aspekty powinny być integralne i uzupełniać się wzajemnie w przygotowaniu przyszłego nauczyciela do efektywnej realizacji zadań zawodowych<sup>11</sup>. W założeniu nauczyciel rozpoczynający pracę powinien być przygotowany zarówno do pracy z dziećmi, jak i z ich rodzicami. Uczelnie kształcące kandydatów na nauczycieli mają obowiązek temu zadaniu sprostać. Czy jednak tak jest?

Warte poznania jest znaczenie współpracy nauczycieli z rodzicami przypisywane przez autorów programów kształcenia i regulaminów praktyk obowiązujących na kierunku pedagogika na polskich uniwersytetach. Opublikowane przez

<sup>9</sup> A. Janowski (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP, s. 93.

<sup>10</sup> M. Mendel (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, s. 109–110.

<sup>11</sup> Na temat znaczenia wiedzy nauczycieli o współpracy z rodzicami więcej opisano w artykułach: I. Nowosad (2007), *Niepowodzenia we współpracy nauczycieli z rodzicami – samospełniająca się przepowiednia?* [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, Warszawa: Wyd. IBE, s. 192–200; I. Nowosad, K. Błaszczyk (2005), *Wiedza nauczycieli o współpracy z rodzicami*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok: Trans Humana, s. 338–342.



Marię Mendel w 2001 roku wyniki badań wykazały, że polskie programy, zarówno na studiach magisterskich, jak licencjackich, nie zawierają przedmiotów, które byłyby skoncentrowane na zagadnieniu współpracy rodziny i szkoły<sup>12</sup>. Jeśli już takie zagadnienie się pojawiało, to było uwzględniane jedynie jako element szerszego obszaru np. w ramach pedagogiki społecznej, pedagogiki wczesnoszkolnej, czy też pedagogiki specjalnej. „Można przypuszczać, jak dalej podaje autorka badań, 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”<sup>13</sup>. Niestety, po ponad dziesięciu latach ta niekorzystna sytuacja nie uległa poprawie.

Analiza programów kształcenia i regulaminów praktyk pedagogicznych przeprowadzona w roku 2011 oraz w roku 2012<sup>14</sup> po wprowadzeniu reformy szkolnictwa wyższego<sup>15</sup>, ukazuje obszar przygotowania kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzicami na marginesie innych zagadnień. Nawet postulat jakości kształcenia nie wpłynął na modyfikację programów kształcenia i nie wniósł w tej kwestii znaczących zmian. Jak podają autorki badań „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. (...) Warto również zwrócić uwagę na rozpiętość godzin zaplanowanych na realizację przedmiotu Współpraca z rodzicami zapisaną w programach kształcenia, która waha się od 8 do 30. Trudno wyobrazić sobie, że np. podczas 8 godzin zajęć studenci zdobywają wiedzę umożliwiającą im efektywną współpracę z rodzicami i w sposób wystarczający przygotowują się do przyszłych zadań zawodowych. Jeszcze mniej korzystnie przedstawia się sytuacja w roku akademickim 2012/2013. Przedmiot Współpraca z rodzicami był ujęty jako obowiązkowy do realizacji jedynie na co piątym uniwersytecie w Polsce. (...) Jedynie w trzech uniwersytetach (Warszawski, Łódzki, Szczeciński), przedmiot Współpraca z rodzicami pojawił się w latach 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

<sup>12</sup> M. Mendel (2001), *Edukacja społeczna...*, dz. cyt., s. 160.

<sup>13</sup> Tamże.

<sup>14</sup> Badania przeprowadzone przez Inettę Nowosad i Klaudię Błaszczuk prezentują wyniki uzyskane wyłącznie z zasobów internetowych uczelni, które umożliwiały internetowy dostęp do informacji.

<sup>15</sup> *Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. Nr 84, poz. 455.

w relacjach nauczyciel–rodzic i ich skutki dla wzajemnych relacji. Poruszają także kwestie aktywności rodziców w życiu placówki<sup>16</sup>.

Nieliczne uczelnie kładą nacisk na przygotowanie przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami uczniów. Jednakże i ta wąska grupa ogranicza się zazwyczaj do zapoznania studentów z preferowanymi przez szkołę formami współpracy. „Wyjątek może tu stanowić UMK w Toruniu. Studenci odbywający praktykę mają obowiązek uczestniczenia w zebraniach z rodzicami oraz jako obserwatorzy uczestniczyć w zebraniach Rady Pedagogicznej, Rady Rodziców i Rady Szkoły, co umożliwi im dostrzeżenie ważnej roli rodziców jako podmiotów współodpowiedzialnych za edukację uczniów w funkcjonowaniu placówki – jeśli oczywiście taka rola została w danej szkole rodzicom wyznaczona. Pozostałe uczelnie uwzględniające w programach praktyk współpracę z rodzicami, nie eksponują w swoich wytycznych nacisku na ich obligatoryjność i stwarzają studentom możliwość wyboru tego obszaru spośród innych zadań do realizacji podczas praktyk, jak np. zapoznanie się z warunkami pracy placówki czy udział w zajęciach pozalekcyjnych.

Niekorzystnie prezentuje się również obraz praktyk pedagogicznych w roku akademickim 2012/2013. Jedynie studenci czterech uniwersytetów mają w zakresie swoich obowiązków kontakt z rodzicami. Ich zadaniem jest przede wszystkim zapoznanie się z zasadami i formami współpracy nauczyciela z rodzicami. Można również dostrzec, że uczelnie, które zawierają w dokumentacji praktyk pedagogicznych aspekty zadań mające „przygotować” studentów do współpracy z rodzicami nie pokrywają się z uczelniami, w których obowiązkowy jest przedmiot Współpraca nauczycieli z rodzicami<sup>17</sup>. Świadczy to o przypadkowości i braku spójnego programu uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy z rodzicami uczniów. Trudno zatem spodziewać się, by absolwenci uczelni wyższych byli przygotowani do działań wspólnotowych, czy choćby budowania pozytywnych relacji z rodzicami uczniów. Trudno również uznać, że praktyki pełnią istotną rolę w tym przygotowaniu.

W tej sytuacji, bez znaczącego przygotowania pedagogicznego w obszarze współpracy z rodzicami uczniów młody nauczyciel rozpoczynający swoją pracę „skazany” jest na budowanie własnych schematów interpretacyjnych tylko i wyłącznie w oparciu o wiedzę potoczną, różnej zresztą jakości. Mając tak ograniczone podstawy i jednocześnie stojąc przed koniecznością podjęcia kontaktu z rodzicami (wymusza to choćby obowiązek zainicjowania zebrań z rodzicami), nauczyciel „chłonie” wszelkie informacje docierające do niego od innych. Na ich podstawie, świadomie lub nie, buduje własny obraz interpretacyjny relacji z rodzicami. Pojawia się jednak wątpliwość, czy jest to obraz właściwy?

<sup>16</sup> I. Nowosad, K. Błaszczuk, *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami* (niepublikowany maszynopis, s. 5–6).

<sup>17</sup> Tamże, s. 9–11.



Przygotowując się do podjęcia współpracy z rodzicami, młody nauczyciel, jeszcze pełen chęci i zapału, znajduje się w sytuacji dość trudnej. Widzi jasno jej ważność, jednak to, co wynosi z uczelni, zawodzi jego poczucie profesjonalizmu. Artykułując własne braki w tym zakresie, sięga po opinie innych, słucha uważnie rozmów przebiegających na ten temat lub wprost radzi się nauczycieli, których darzy uznaniem i szacunkiem. Jednak wiedza, którą wynosi z tych rozmów, nie kształtuje jakichkolwiek podstaw do podjęcia współpracy. Badania wykazały, że najczęściej pojawiające się uwagi i „rady” dotyczące rodziców są zdecydowanie negatywne. Uwzględniając opinie 28 nauczycieli w pierwszym miesiącu pracy starano się dokonać oceny zasłyszanych przez nich uwag innych nauczycieli na temat rodziców. Założono, że sądy te w sposób znaczący mogą wpłynąć na kształtowanie się u nich obrazu współpracy z rodzicami. Niestety w uzyskanych w sumie 320 określeniach, tylko 28 okazało się pozytywnymi. Dodatkowo nauczycielskie opinie wydawane o rodzicach, jeśli były dobre, to łączyły się ewidentnie ze świadczeniem przez rodziców usług na rzecz klasy lub wykonywaniem poleceń nauczyciela (np. *anioł nie ojciec, o co nie poprosisz to zrobi, jestem zadowolona w tym roku z rodziców – wszyscy opłacili składki*). Pozostałe uwagi akcentowały ignorujący stosunek rodziców do pracy nauczyciela (np. *co zrobić, kiedy oni nie rozumieją podstawowych rzeczy?*), fałsz (np. *udaje wzorową matkę tylko przy mnie, nigdy nic nie mają do powiedzenia, a po zebraniu gadają za plecami*), niekompetencję rodziców (np. *myśli, że jego córka jest sama w klasie*), wygórowane aspiracje (*nie pracują z dzieckiem, a na koniec chcą same piątki*), ingerencję w kompetencje nauczyciela (*ciągle się wtrącają w sprawy szkoły, ta matka jest nawiedzona*), bierność (*nie chodzą na wywiadówki, ja chcę tyle zrobić dla ich dzieci, a oni nic*). Zdarzało się, że wypowiedzi nauczycieli miały też charakter nostalgiczny (np. *kiedyś rodzice bardziej angażowali się we współpracę*). Jednak wypowiedzi te choć w jakimś zakresie pozytywne odnoszą się wyraźnie do przeszłości, ukazując rozczarowanie nauczyciela, a w podtekście niechęć do podejmowania aktualnie działań wspólnych.

Inaczej na mapie uwag dotyczących rodziców prezentują się „rady” dyrektorów szkół. Ich opinie podkreślają znaczący potencjał, jaki zauważają w rodzicach. Z jednej strony dotyczy on kwestii finansowych mogących w sposób znaczący poprawić sytuację szkoły (np. *to nasz sponsor!, z tym rodzicem warto nawiązać kontakt – może się nam przydać*), z drugiej jednak strony eksponują wyraźną świadomość artykułowania przez rodziców opinii o szkole i egzekwowania swoich praw (*rodzice są naszymi klientami, uważajcie, co mówicie do rodziców o swoich dzieciach, grunt to nie dać się sprowokować*). Jednakże, co może w tych opiniach niepokoić, to nadużywanie „władzy” rodziców na terenie szkoły w celu dyscyplinowania nauczyciela (np. *ja cię nie zwolnię, ale rodzic tak, uważajcie, bo rodzice mogą wszystko*). Wydaje się, że dyrektorzy szkół, zabiegając o jak najlepszy wizerunek szkoły w środowisku, nie umieją odnaleźć dróg wspierających wspólne inicjatywy i jedynym rozwiązaniem, jakie stosują, by poprawić

kondycję szkoły, jest zastraszanie i wzbudzanie u nauczycieli stałej czujności, że są obserwowani i oceniani. Sytuacja ta nie może motywować do podjęcia współpracy z rodzicami, budzi jedynie lęk i niechęć do rodziców uczniów.

Zdobyte informacje o sposobie widzenia rodziców przez innych nauczycieli pracujących w szkole nie stanowią podstawy do budowania pozytywnego obrazu współpracy. Mogą jedynie potęgować niechęć do podjęcia jakiegokolwiek kontaktu. Wstępna analiza wiedzy nauczycieli dotyczącej współpracy z rodzicami ukazuje dominację sądów przybierających postać myślenia potocznego. Są rozproszone, spontaniczne, bazują na intuicji, często zabarwione emocjami. Przeświadczenia te nie są uporządkowane, usystematyzowane ani poparte argumentacją. W przeważającej mierze wynikają z pochopnego uogólniania jednostkowych doświadczeń lub jednostronnej interpretacji zdarzeń, niestety w większości przypadków niekorzystnej w tworzeniu optymalnych warunków do współpracy z rodzicami<sup>18</sup>. Podsumowując, nasuwa się spostrzeżenie, że w procesie zdobywania doświadczeń zawodowych informacje o sposobie widzenia rodziców pozyskiwane od innych nauczycieli czy dyrekcji szkoły nie mogą stanowić podstawy do budowania pozytywnego obrazu współpracy. Wręcz przeciwnie, sygnały napływające do nauczycieli w przeważającej mierze jedynie potęgują niechęć do zainicjowania kontaktu – mogą w sposób znaczący blokować inicjatywy nauczycieli rozpoczynających pracę, wywoływać lęki i potęgować nastrój zagubienia i niemocy. Nauczyciele, wymieniając opinie między sobą i komentując wydarzenia z innych szkół, wzmacniają się w niechęci do wspólnotowych działań, czym usprawiedliwiają niewydolność własnych inicjatyw. Niestety, ludzie, którym trudno zmienić swoje przekonania na temat innych, częściej tworzą samospełniające się przepowiednie, a proces ten dodatkowo wzmacnia poczucie władzy lub wysoki status społeczny. Można mieć wątpliwość, czy w sytuacjach szkolnych mogą pojawić się jakiegokolwiek oczekiwania współpracy? Czy typową reakcją będzie postawa, w której nauczyciele będą dążyć do nienawiązywania kontaktu z rodzicami? Przekładając ten niepokój na język samosprawdzającej się przepowiedni, można założyć, iż negatywny obraz „subiektywnej” rzeczywistości nauczyciela wpłynie na rzeczywistość „obiektywną”, sytuując rodziców po drugiej stronie wyimaginowanej barykady.

<sup>18</sup> Podobne wnioski wysuwają autorzy raportu: B. Murawska, E. Putkiewicz, R. Dolata (2005), *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa: ISP, s. 160. Czynnione w artykule analizy dotyczące współpracy nauczycieli i rodziców mogą jedynie wpisać się i potwierdzić uwagi zaprezentowane przez Autorów raportu.

## NAUCZYCIELE O WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI

W inicjowaniu działań wspólnotowych nauczycieli z rodzicami zarówno podjęcie samego działania, jak i efekty są zależne od nauczycieli – od świadomości celu, planowania najkorzystniejszych i adekwatnych czynności, pozyskania rodziców, realizacji przyjętego planu i kontroli osiągniętych zamierzeń. Z tego powodu interesujące jest poznanie opinii nauczycieli na temat współpracy z rodzicami, a w zasadzie ich perspektywy interpretacyjnej i ukazania roli, jaką przypisują w organizowaniu działań wspólnotowych zarówno sobie, jak i rodzicom<sup>19</sup>.

Warto już na wstępie czynionych rozważań zaznaczyć, że nauczyciele deklarują wysoką wartość współpracy. 80% badanych podkreśla, że współpraca ma dla nich bardzo duże znaczenie, dla 15% jest to znaczenie duże, zaś 5% ocenia jako średnio znaczącą. Mogłoby z tej krótkiej deklaracji wynikać, że nauczyciele są otwarci na współpracę z rodzicami, chętnie ją inicjują, organizują na terenie szkoły i stanowi dla nich jeden z priorytetów pracy. Mało tego, zdecydowana większość nauczycieli ocenia zaangażowanie rodziców jako zadowalające; z tego 12,5% – jako bardzo dobre, 42,5% – jako dobre i 32,5% – jako wystarczające. Jedynie 12,5% zwraca uwagę, że zaangażowanie rodziców jest zdecydowanie niewystarczające. Podobnie wysoko nauczyciele oceniają efekty współpracy z rodzicami. Najwięcej osób (42%) wydało ocenę dobrą, 20% wysoką ocenę bardzo dobrą, 31% oceniło współpracę na poziomie wystarczającym i jedynie 7% oceniło, że jest ona niewystarczająca. Czy możemy zatem uznać ten wręcz sielankowy opis, skoro rzeczywistość przywołuje zupełnie inny obraz?

Pozytywny wizerunek własnej osoby staje jednak w opozycji wobec interpretacji pozostałych etapów warunkujących sukces działań zorganizowanych. Pewne nieprawidłowości pojawiają się już w momencie deklaracji celu współpracy. Zgodnie z założeniem, „nadrzędnym celem jest usprawnienie pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, a więc zapewnienie im wielostronnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego”<sup>20</sup>. Jednakże nauczyciele mają w tym przypadku niekoniecznie tak jednoznaczny pogląd. Największa ich grupa (50%) za nadrzędny cel współpracy wskazała *pomoc w rozwiązywaniu trudnych problemów wychowawczych*, drugie miejsce zajęło *nawiązanie pozytywnych relacji z rodzicami* (20%) oraz *wspomaganie rodziców w wychowaniu i wspólne poszukiwanie rozwiązań* (20%), na dalszych miejscach *wzbogacanie*

<sup>19</sup> Prezentowane wyniki badań stanowią fragment szerszych poszukiwań podjętych w roku 2007 przez studentki: Martę Golińczak, Magdalenę Szachowicz oraz Magdalenę Kniaziuk w ramach pisania pracy magisterskiej pod kierunkiem I. Nowosad na temat możliwości i ograniczeń współpracy nauczycieli i rodziców w opinii nauczycieli. Badania zostały przeprowadzone metodą sondażu diagnostycznego na grupie 120 nauczycieli trzech szkół (2 podstawowe i gimnazjum).

<sup>20</sup> M. Łobocki (1994), *Organizacja pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, s. 116.

*świadomości pedagogicznej rodziców i budzenie zainteresowań rodziców życiem dziecka w klasie i w szkole. Z tej ogólnej prezentacji nasuwa się smutna refleksja, często przywoływana na forum rodziców w internecie: „Nauczyciele szkolni chcą widzieć rodziców na wywiadówkach wtedy, gdy dziecko źle się uczy lub źle zachowuje i wtedy, gdy potrzebna jest jakaś pomoc, np. podczas wycieczki. Ekspertami od nauczania są nauczyciele, natomiast wychowanie to sprawa rodziców i domu. Niestety często jeszcze spotykamy się z takimi opiniami nauczycieli, którzy nawet nie próbują dopuścić rodziców do angażowania się w sprawy szkoły i to na pewno, nie sprzyja współpracy. (...) Poza tym kontakty z rodzicami są uważane jako szczególnego rodzaju niepotrzebne obciążenie, na które w szkole nie ma ani miejsca, ani czasu i za które nauczyciel nie otrzymuje żadnej gratyfikacji”<sup>21</sup>. Opinia rodziców zgodna jest w dużej mierze z nadrzędnym celem stawianym współpracy przez nauczycieli jako pomocy dziecku w sytuacjach problemowych. Jednakże trudno zaczynać współpracę, gdy pojawia się problem, gdy rodzice czują się rozczarowani efektami pracy nauczyciela, gdy ich dziecko przebywając w klasie szkolnej ma poczucie wyrządzonej mu krzywdy, czy też niesprawiedliwości lub czuje się samotne. Ponadto działania pomocowe mają charakter interwencyjny i kończą się w momencie rozwiązania problemu lub zażegnania konfliktu i nie są zgodne z założeniami współpracy jako działalności zorganizowanej przewidzianej na taki czas, jaki dziecko ma spędzić w szkole.*

Niekorzystna sytuacja wyjściowa prowokuje do postawienia dalszych pytań, a mianowicie co według nauczycieli decyduje o sukcesie współpracy nauczycieli z rodzicami? Odpowiedź na tak postawione pytanie powinna wskazać na stronę odpowiedzialną, sprawująca pieczę nad procesem współpracy i jego efektami, czyli nauczycieli. Niestety odpowiedzi uzyskane w badaniu przywołują zupełnie inny obraz. Badani nauczyciele uważają bowiem, że o sukcesie współpracy decyduje przede wszystkim zaangażowanie rodziców. Taką odpowiedź podało 60,5% ankietowanych. Na drugim miejscu nauczyciele stawiają przychylny „klimat” w szkole – 20,5%. Następną kategorią, na jaką wskazali nauczyciele, była zbliżona do wcześniejszej, czyli wypracowana w szkole tradycja, traktowanie współpracy jako wartości przez wszystkich (zarówno nauczycieli, jak i rodziców) – 10%. Niestety najmniejsze znaczenie nauczyciele przypisują własnemu zaangażowaniu i taką odpowiedź podało zaledwie 9% respondentów. Z uzyskanych danych można wysunąć wniosek odrzucenia przez nauczycieli odpowiedzialności za niepowodzenia współpracy z rodzicami. Bowiem ponad połowa sukcesu współpracy warunkuje wyłącznie zaangażowaniem rodziców, nie widząc w tym własnego udziału, a jedynie co dziesiąty uzależnia to od siebie. Pozostali zrzucają odpowiedzialność na coś mało uchwytne – abstrakcyjnego, jak klimat szkoły przychylny współpracy – jednak i to jest przecież efektem zaangażowania i pracy nauczycieli danej szkoły. Można powiedzieć, że według nauczycieli

<sup>21</sup> [http://www.vulcan.edu.pl/rodzice/o\\_nas/program/roz2-2.html](http://www.vulcan.edu.pl/rodzice/o_nas/program/roz2-2.html), październik 2007.

sukces współpracy nauczycieli z rodzicami jest wprost proporcjonalny do zaangażowania rodziców i nie zależy od ich własnego zaangażowania. Przypuszczać zatem można, że dla badanej grupy nauczycieli współdziałanie nie jest w rzeczywistości traktowane jako wartość nadrzędna. Niepokoi fakt zrzucenia odpowiedzialności za efekty relacji nauczyciel–rodzic na innych i odsunięcie problemu od siebie.

## ŁĘKI NAUCZYCIELI W KONTAKTACH Z RODZICAMI

Współpraca, czy choćby jakiegokolwiek kontakty nauczyciela z rodzicami, pomimo powszechnie znanych z literatury pedagogicznej pożądaných skutków, w praktyce szkolnej okazują się zdarzeniami mało satysfakcjonującymi dla nauczyciela, by nie powiedzieć przykrymi. Bliższe zwrócenie uwagi na ten obszar relacji nauczyciela skłania do przypuszczenia, że jednym ze znaczących powodów może być zjawisko niepokoju utożsamiane z obawami, lękami. Lęk nauczyciela przed kontaktami z rodzicami wydaje się bardzo zróżnicowanym obrazem<sup>22</sup>. Choć brakuje systematycznych badań tego obszaru, to jednak w literaturze przedmiotu można znaleźć szereg wskazówek wyjaśniających zjawisko. Bezsprzecznie lęk jest subiektywnym odczuciem niebezpieczeństwa, a jego negatywny charakter wypływa z faktu, że uprzedza organizm o porażce działania spowodowanego samym strachem<sup>23</sup>. Zjawisko to dodatkowo komplikuje fakt, że niepokoju, jakim jest lęk, nie można łatwo rozpoznać i usunąć. Psychologowie zwracają szczególną uwagę na motywację typu lękowego, pojawiającą się wtedy, gdy ktoś chce uniknąć niepowodzeń, złej oceny, kompromitacji. Im groźniejsze wydają się te przykre, lecz oczekiwane skutki, tym większe jest nasilenie niepokoju, tym bardziej może on dezorganizować zachowanie się jednostki<sup>24</sup>.

Wśród wielu lęków najtrudniejsze do rozpoznania wydają się lęki dotyczące relacji międzyludzkich, zwane lękami społecznymi. Najczęściej zalicza się do nich lęk przed odrzuceniem, gniewem, dezaprobatą, niepowodzeniem, porażką a także sukcesem. W związku z tym nasuwa się przypuszczenie, iż nauczyciele jako grupa zawodowa mogą być szczególnie narażeni na lęki społeczne, gdyż ich praca opiera się przede wszystkim na relacjach z innymi ludźmi. Również odmiennność sytuacji, w których znajdują się w trakcie wykonywania swojej pracy, może wzmacniać (potęgować) poczucie niepokoju.

<sup>22</sup> Fragment stanowi streszczenie opracowania I. Nowosad i K. Błaszczuk (2002), *W zakłętym kręgu lęków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, s. 225–235.

<sup>23</sup> J. Ranschburg (1980), *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa: WSiP, s. 10.

<sup>24</sup> W. Okoń (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: „Żak”, s. 262.



Sytuacje wzbudzające lęk społeczny Mark Leary dzieli na cztery podstawowe kategorie<sup>25</sup>. Autor zwraca uwagę, że największy lęk wzbudza w ludziach konieczność nawiązania kontaktu z kimś w formie oficjalnej i przekazanie ważnego komunikatu. Druga kategoria sytuacji mogących wywoływać lęk obejmuje nieformalne przemówienia i interakcje związane z poznawaniem nowych osób. W trzeciej zawierają się relacje międzyludzkie wymagające zachowania asertywnego, w ostatniej, obecne są wszystkie te sytuacje, w których ludzie są obserwowani przez innych podczas pracy.

Warto podkreślić, że nauczyciele stając przed koniecznością współpracy z rodzicami, uczestniczą we wszystkich przedstawionych powyżej sytuacjach. Zobowiązani do nawiązywania kontaktów z rodzicami swoich uczniów muszą organizować zebrania, które prowadzą, znajdując się w centrum zainteresowania, zabierając głos publicznie, stają się rozjemcami w konfliktach między szkołą a rodziną lub choćby między poszczególnymi rodzicami i nauczycielami. Ponadto prowadząc indywidualne rozmowy z rodzicami, niejednokrotnie wyrażają odmienne od rodzicielskich opinie o dziecku, próbują przekonywać do swoich racji, narażając się na konflikt. Wreszcie, praca nauczyciela jest stale obserwowana bezpośrednio przez samych rodziców, np. podczas organizacji imprez, zebrań, lekcji otwartych i in., lub pośrednio poprzez opinie wygłaszane na ich temat przez dzieci lub inne osoby. Szczególnie trudną sytuacją (i najbardziej lękotwórczą), którą musi pokonać każdy nauczyciel, jest pierwsze spotkanie z rodzicami. Badania wskazują, że pierwsze wrażenie ma zawsze większą moc w kształtowaniu ogólnego wizerunku danej osoby niż informacje otrzymywane później. Jedną z konsekwencji uznania mocy pierwszego wrażenia jest nasilenie się motywacji do manipulowania wywieranym wrażeniem podczas pierwszego spotkania z obcymi, co owocuje także większym prawdopodobieństwem wystąpienia lęku społecznego<sup>26</sup>. Dla wielu ludzi spotkanie kogoś po raz pierwszy, bycie przedstawionym nowo poznanym osobom, interakcje z nieznanymi to jedne z najbardziej lękotwórczych sytuacji. Nie bez powodu wielu nauczycieli nawet z długoletnim doświadczeniem przyznaje, że odczuwa lęk podczas każdego pierwszego spotkań i to zarówno z nową grupą uczniów, jak i ich rodzicami.

Warunkami wywołującymi lęki nauczycieli w kontaktach z rodzicami mogą być zarówno określone postawy oczekiwań wobec rodziców, formy interakcji (np. konflikty), jak również cechy charakterystyczne struktury stosunków nauczyciel–rodzic np. konstelacja młodych nauczycieli i rodziców z wyższym wykształceniem, którzy mogą wywoływać po stronie nauczyciela uczucie podległości, niższości. Źródła lęku można również poszukiwać w istniejących powszechnie przekonaniach jak i w warunkach wewnątrz samej szkoły. Wyodrębnianie przyczyn pełni jednak funkcję czysto teoretyczną, gdyż w rzeczywistości szkolnej nakładają się one na siebie, wywołując przynajmniej kilka możliwych

<sup>25</sup> M. Leary, R.M. Kowalski (2001), *Lęk społeczny*, Gdańsk: GWP, s. 16–17.

<sup>26</sup> Tamże, s. 44.



do wyodrębnienia pewnych grup lęków. W pierwszej grupie lęków wskazywanej przez Hansjörga Hinzigera<sup>27</sup> znajdują się lęki osiągnięć szkolnych. Pytania o sukces dziecka w szkole i poziom osiągnięć zajmują główne miejsce w rozmowach rodziców z nauczycielami. Od nauczyciela wymaga się, żeby organizował zajęcia lekcyjne zgodnie z zasadą maksymalnej efektywności. Dokonywana przez rodziców ocena zajęć sprowadza się do określenia proporcji między tym, co ich dziecko osiągnęło (a dokładnie czego się nauczyło), a co powinno było osiągnąć. Warto zaznaczyć, że w dobie ciągłego „testowania” i upubliczniania wyników testów nauczyciel odczuwa wyjątkowo silną presję. Można powiedzieć, że nauczyciel dokumentując i „publikując” swoją pracę pedagogiczną (prowadząc dziennik, coraz częściej on-line) wystawia się na krytykę i ataki z zewnątrz. Wówczas albo stara się w miarę możliwości unikać takich sytuacji, albo uzasadniać swoje postępowanie „racjonalnie”, uznając opinie rodziców za niekompetentne. Może też czasowo obciążyć rodziców dodatkowo wyznaczonym zadaniem.

Lęki dominacji stanowią kolejną grupę lęków. Wynikają z przeświadczenia, że poczucie autorytetu nauczyciela jest wzmocnionym społecznie zjawiskiem nadanym „z urzędu”. Konflikt powstaje, gdy „przypisany” nauczycielowi autorytet próbuje przejąć ktoś inny, w tym przypadku rodzic. Wywołują często uczucia obezwładniającej niemocy i bezradnej wściekłości. Łatwo może przy tym dojść do struktury interakcyjnej, którą można zinterpretować jako swego rodzaju pułapkę: (autorytarny) rodzic ustala reguły gry i definiuje hierarchiczne stosunki. Rości sobie prawo do górującej, dominującej pozycji, wskazując nauczycielowi rolę podrzędną. Jednocześnie wymaga od nauczyciela więcej autorytetu i tym samym przejęcia roli, która funkcjonalnie jemu przynależy. „Wpadając” w powyższy schemat i przyjmując tak ustalone ramy postępowania, nauczyciel nie może rozwiązać zaistniałej sprzeczności. Bowiem, jakkolwiek by się zachował, zawsze zachowa się „źle”. W sytuacji, gdy nauczyciel odrzuci autorytet rodzica z założenia, że nie może podporządkować się rodzicom, którzy nie uczestniczą w sytuacjach szkolnych, znając je wyłącznie z relacji swoich dzieci, nie odzyska uznania rodziców. Pozostanie mu możliwość nieprzyjęcia autorytetu za cenę dezaprobaty, nawet odrzucenia ze strony rodziców i osobistego zawiedzenia.

Lęki pomocnika to następna grupa lęków, która wynika z przeświadczenia okazywania bezwzględnej pomocy rodzicom. Lęki te mają miejsce, gdy rodzice zwracają się do nauczyciela z prośbą o pomoc w rozwiązywaniu trudności wychowawczych, czy też problemów rodzinnych i oczekują jednocześnie, by nauczyciel wspierał ich dziecko. Jest to sytuacja, w której nauczyciel może poczuć presję, pewnego rodzaju nacisk, że musi pomóc i bezwarunkowo zaangażować się w rozwiązanie problemu. Siła wywieranej presji może wydawać się nauczycielowi różna i zależy od wytyczonych granic spełnienia owej pomocy. Z tą grupą lęków wiążą się także inne trudności i obawy nauczyciela związane choćby

<sup>27</sup> H. Hinziger (1985), *Die Angst des Lehrers von Elternkontakten, Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule*, Weinheim-München: Juvena, s. 185–171.

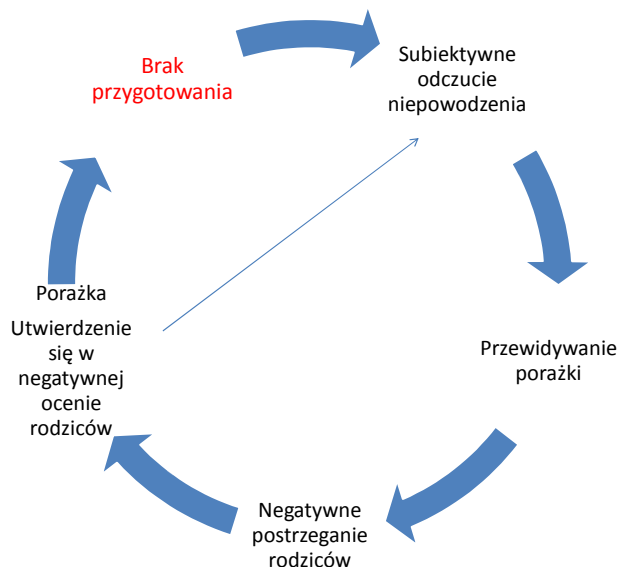
z koniecznością przekazania rodzicom nieprzyjemnych/niemiłych dla nich informacji o postępach (czy raczej ich braku) dziecka.

Lęki kompetencji stanowią ostatnią proponowaną przez Hansjörga Hinzgera grupę lęków. Nauczyciele niewystarczająco przygotowani do współpracy z rodzicami często czują, że żąda się od nich zbyt wiele. Nie są w stanie sprostać stawianym im wymaganiom. Przypisane tej grupie lęki związane z antycypacją porażki wynikają z niewystarczających kompetencji nauczyciela do organizowania współpracy z rodzicami i dotyczą w zasadzie tych obszarów pracy nauczyciela, w których wymaga się od niego porady lub rozwiązania konfliktów wychowawczych. W pierwszym przypadku, nauczycielowi wydaje się, że rodzice oczekują od niego gotowych zaleceń, a on sam musi to zrobić perfekcyjnie. Wyeksponowana jest tu postawa oczekująca, w której nauczyciel postrzegany jest jako ekspert rozwiązujący wszelkie konflikty. Wynika to z funkcjonującego obrazu ról, który nie dopuszcza braków wiedzy, błędów i słabości. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że nauczyciele często nie dysponują odpowiednimi sposobami działania, pewnymi technikami lub po prostu ich wiedza w danym obszarze jest niewystarczająca. Wówczas, gdy czuje się w bezwzględnym obowiązku udzielenia pomocy, zmuszony jest odwoływać się do tradycyjnej postawy „doradcy”, wybierając pouczanie, moralizowanie, ewentualnie diagnozowanie, łagodzenie<sup>28</sup>. Jeśli tym sposobem osiągnie „sukces” i spełni oczekiwania rodziców, to za cenę wewnętrznego wyobcowania, gdyż pozostaje w nim świadomość, że mógł i powinien więcej. Przykładem może tu być odgrywanie przed rodzicami autorytetu, którym tak naprawdę nauczyciel się nie czuje lub niechęć przed kierowaniem rodzica po pomoc do specjalisty. Innym eksponowanym w tej grupie jest lęk przed rozwiązywaniem konfliktów wychowawczych bez względu na to, gdzie i w jakiej formie one występują. Jednakowo istotne mogą być tu sytuacje konfliktowe wywołane przez rodziców z powodu skarg na innych uczniów, czy też sprzeczki dotyczące decyzji przyjęcia dziecka do szkoły lub konkretnej klasy – zawsze jednak są one odbierane jako obciążające, negatywne i oceniane jako przeszkadzający lub „przykry” incydent.

Mimo iż sytuacje dotyczące relacji z innymi ludźmi mogą wywoływać lęk, to jednak warto zwrócić uwagę, iż są one przecież typowymi sytuacjami zawodowymi każdego nauczyciela i w związku z tym powinien on być przygotowany do radzenia sobie z nimi. Jednocześnie niemożliwe wydaje się, by życie zawodowe nauczyciela zostało pozbawione wszelkiego rodzaju lęków, czy choćby obaw, ale przecież nie o to chodzi. Jednak, jak pokazują podjęte wyżej analizy, wiele sytuacji lękowych można ograniczyć. Podstawowym zagadnieniem wydaje się konieczność przygotowywania przyszłych nauczycieli nie tylko do pracy z dziećmi, młodzieżą, ale również do pracy z dorosłymi odpowiedzialnymi za wychowanie swoich podopiecznych. Stawia to postulat zmiany kształcenia studentów

<sup>28</sup> T. Gordon (1996), *Wychowanie bez porażek w klasie szkolnej*, Warszawa: IW PAX.

kierunków pedagogicznych jak również udzielenia pomocy szkołom, które doświadczają problemu wypracowania właściwych relacji nauczyciel–rodzic w codziennej rzeczywistości szkolnej, bez tego w każdej sytuacji, w której nauczyciel odczuwa lęk i strach, będzie postrzegać innych jako zagrożenie i wroga.



Schemat 1. W „zaklętym” kręgu lęków i samospełniającej się przepowiedni  
 Źródło: opracowanie własne.

Jeśli zwrócimy uwagę na fakt istniejących braków w systemie kształcenia nauczycieli i wejście do szkoły bez przygotowania w tym zakresie, to niepokoić może interpretacja rodziców, jaką przyjmują wówczas nauczyciele. Bowiem z jednej strony młody nauczyciel rozpoczynający pracę „skazany” jest na budowanie własnych schematów interpretacyjnych tylko i wyłącznie w oparciu o wiedzę potoczną, z drugiej strony w sytuacji lękowej postrzegamy innych jako wrogów. Nic więc dziwnego, że współpraca, nie tylko młodych nauczycieli, może wywoływać lęki w kontaktach z rodzicami. Na ich podstawie świadomie lub nie nauczyciele budują własne obrazy relacji z rodzicami. Bez udzielonej z zewnątrz pomocy, czy też oferty treningów lub choćby podniesienia wiedzy w koniecznych zakresach, tłumaczyć można przyjmowanie przez nauczycieli w sytuacjach lękowych jednej z dwóch możliwości: walki lub ucieczki (schemat 1). Z braku wypracowanych innych strategii radzenia sobie z lękiem nauczyciele w kontaktach z rodzicami przyjmują najprostsze rozwiązania, które nie przynoszą niestety oczekiwanych społecznie skutków i swoje nastawienia (niestety w większości negatywne) przekazują kolejnym, młodym adeptom do zawodu.

## ZAKOŃCZENIE

Przyjęcie założenia o istnieniu w rzeczywistości szkolnej potwierdzania się sądów nauczycielskich na temat rodziców wymaga dalszych studiów i badań. Zwłaszcza że zainteresowanie badawcze nad samospełniającymi się efektami oczekiwań w warunkach naturalnych było bardzo ograniczone<sup>29</sup>. A tylko tą drogą, jak podkreślają eksperci, można uzyskać bezpośrednio dowody na powszechność jego występowania. Można jedynie żywić nadzieję, że ten mało jeszcze rozpoznany obszar relacji nauczyciel–rodzic i ich skutków stanie się w przyszłości atrakcyjny i rozwinię badania nad zjawiskiem samospełniającej się przepowiedni. Bez tego współpraca nauczycieli z rodzicami – a w zasadzie jej brak ukazują kontakty nauczyciela z rodzicami jako ulokowane między niewiedzą i przemilczeniem, a ironią skutków niezamierzonych. Ujawnia zawilość i potrzebę eksploracji badawczej. Zwraca uwagę na możliwości zniekształceń w postrzeganiu rodziców przez nauczycieli i tego konsekwencji. Ekspozuje również znaczenie motywacji w kształtowaniu się nauczycielskich sądów o rodzicach, atmosfery panującej w szkole i społecznej roli nauczyciela. Niestety niesprzyjających pozytywnym sądom o rodzicach. W aktualnej sytuacji poważnych braków w przygotowaniu nauczycieli do współpracy z rodzicami kluczową rolę wydają się odgrywać wewnętrzne „teorie”, które budują wiedzę nauczyciela o rodzicach. Można przypuszczać (choć wymaga to oczywiście dalszych badań), że informacje te mogą nawet zdominować i zmodyfikować wcześniejsze dobre intencje i interpretacje w myśl zasady, że w sytuacjach trudnych przyjmowane są wyjaśnienia wygodniejsze. W efekcie, w sytuacjach szkolnych, potęguje się opór przed podjęciem jakiegokolwiek kontaktu z rodzicami. Nauczyciele, wymieniając negatywne lub choćby niekorzystne dla rodziców opinie, wzmacniają się w niechęci do działań wspólnotowych i usprawiedliwiają jednocześnie siebie z niewydolności własnych inicjatyw. Brak głębszej refleksji i pomocy w pokonaniu trudności sprawia, że nauczyciele zamykają się w swoich opiniach, a ich obraz interpretacyjny relacji z rodzicami ulega stagnacji i usztywnieniu, potęgując nastrój zagubienia i niemocy.

Wniosek wydaje się prosty: uczelnie wyższe wyłączyły się z przygotowania nauczycieli do trudnego zadania współpracy z rodzicami, nie wyposażają absolwentów w niezbędną wiedzę i umiejętności nawiązywania kontaktów, rozwiązywania problemów/konfliktów i radzenia sobie z lękami. Ośrodki i instytucje mające wspierać nauczycieli w doskonaleniu warsztatu pracy nie wnikają w istotę problemu, przyjmując, że zjawisko „góry lodowej” dotyczy wyłącznie części widocznej. Wniknięcie pod powierzchnię, w to, co ukryte z pozoru, wciąż pozostaje dla wszystkich wyzwaniem i pozostawia nauczycieli dryfujących samotnie w beznamiętnych nieznanych im procesach i zjawiskach. Czasami im się coś uda, czasami nie.

<sup>29</sup> A.S. Manstead, M. Hewstone (1996) (red.), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Jacek Santorski & Co, s. 538

## BIBLIOGRAFIA

- Gordon T. (1994), *Wychowanie bez porażek w klasie szkolnej*, Warszawa: IW PAX.
- Hinziger H. (1985), *Die Angst des Lehrers von Elternkontakten, Eltern – Schüler – Lehrer. Zur Elternpartizipation an Schule*, Weinheim-München: Juventa.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa: WSiP.
- Leary, M., Kowalski, R. M. (2001), *Lęk społeczny*, Gdańsk: GWP
- Łobocki M. (1994), *Organizacja pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą*, Lublin: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej.
- Manstead A. S., Hewstone M. (1996) (red.), *Encyklopedia Blackwella. Psychologia społeczna*, Warszawa: Jacek Santorski & Co.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Mendel M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Murawska B., Putkiewicz E., Dolata R. (2005), *Wsparcie rozwoju zawodowego a potrzeby nauczycieli w tym zakresie*, Warszawa: ISP.
- Melzer W. (1981), *Die Angst des Lehrers vor den Eltern. Resultate einer empirischen Untersuchung*, "Erziehung" 1981, nr 12.
- Nowosad I. (2007), *Niepowodzenia we współpracy nauczycieli z rodzicami – samospełniająca się przepowiednia?* [w:] R. Piwowarski (red.), *Dziecko. Sukcesy i porażki*, Warszawa: IBE.
- Nowosad I., Błaszczuk K. (2005), *Wiedza nauczycieli o współpracy z rodzicami*, [w:] A. Karpińska (red.), *Edukacja „głębszego poziomu” w dialogu i perspektywie*, Białystok: Trans Humana.
- Nowosad I. (2009), *Bariery porozumiewania się nauczyciel – rodzic. O niepowodzeniach współpracy nauczycieli z rodzicami w opinii nauczycieli*, [w:] M. Nowak-Dziemiannowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Toruń: Adam Marszałek.
- Nowosad I., Błaszczuk K. (2002), *W zaklętym kręgu lęków. U źródeł niepowodzeń współpracy nauczycieli z rodzicami*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Nowosad I., Błaszczuk K., *Rola uczelni wyższych w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do współpracy z rodzicami* (niepublikowany maszynopis).
- Nowotniak J. (2004), *Klasa szkolna jako miejsce porozumiewania się rodzica i nauczyciela*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Okoń W. (1998), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa: „Żak”.
- Ranschburg J. (1980), *Lęk, gniew, agresja*, Warszawa: WSiP.
- Reber A. S. (2000), *Słownik psychologii*, Warszawa: SCHOLAR.
- Rylke H., Klimowicz G. (1992), *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa: WSiP.
- Segiet W. (2002), *Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice – nauczyciele*, [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu*

*nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Sillamy N. (1995), *Słownik psychologii*, Katowice: „Książnica”.

Szewczuk W. (1998) (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa: Fundacja Innowacja.

Sztompka P. (2002), *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków: „Znak”.

Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk: GWP.

*Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku*, Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425.

*Ustawa z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw*, Dz. U. Nr 84, poz. 455.

**Inetta Nowosad:** W pętli samospełniającej się przepowiedni. O oczekiwaniach nauczycieli w kontaktach z rodzicami

**Title:** Stuck in a loop of self-fulfilling prophecy. On teachers' expectations from their contacts with parents

**Key words:** teachers' expectations, cooperation between teachers and parents, self-fulfilling prophecy

**Abstract:** Self-fulfilling prophecy is seen as an important phenomenon linking social perception with social interaction, being in line with the assumption that conviction creates reality. The adoption of such a perspective upgrades the rank of expectations, which being in control of human behaviour, permeate all areas of people's activity. Within the area of interpersonal interaction, its participants either perceive what is expected of them or make assumptions about expectations on the basis of behaviour which is directed towards them. Following this lead, and referring to the possibility of co-operation between teachers and parents, we are confronted with a question whether within the anticipated interaction parents may cope as well, or as badly as it is expected of them by teachers. This article attempts to answer this question as well as to analyse the relationships between teachers and parents through the prism of the idea of self-fulfilling prophecy, bearing in mind that the phenomenon itself consists of extremely complex interaction of cognitive and behavioural factors.