

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

PAULINA KOPERNA

ORCID: 0000-0002-9565-6082

paulina.koperna@up.krakow.pl

Relacje nauczyciela z rodzicami a budowanie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dla dziecka w wieku przedszkolnym. Narracje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej

Relationships between a Teacher and Parents and Building a Friendly, Educational Space for a Kindergarten Child: Narratives of Male Preschool Teachers

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Koperna, P. (2023). Relacje nauczyciela z rodzicami a budowanie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dla dziecka w wieku przedszkolnym. Narracje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 36(2), 41–69. DOI: 10.17951/j.2023.36.2.41-69

ABSTRAKT

Nieodłączną częścią pracy nauczyciela edukacji przedszkolnej jest współpraca z rodzicami. Choć podkreśla się jej istotną rolę dla funkcjonowania przedszkola, często nie jest ona satysfakcjonująca. Celem badań jakościowych było poznanie i zrozumienie doświadczeń w zakresie kształtowania i rozwijania relacji z rodzicami z perspektywy mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej, a zatem odpowiedź na pytanie, w jaki sposób postrzegają i rozumieją oni swoje relacje z rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkoli. Badania z zastosowaniem metody wywiadu narracyjnego przeprowadzono w latach 2019–2020 na próbie 18 mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej z całej Polski. Na podstawie analizy i interpretacji materiału badawczego wyróżniono kategorie charakteryzujące rozwój relacji pomiędzy mężczyznami-nauczycielami a rodzicami, sposoby ich kształtowania przez nauczycieli w perspektywie czasu oraz ważne w tym obszarze wartości. Wyniki badań umożliwiły wskazanie, że świadome dbanie przez mężczyzn-nauczycieli o relacje z rodzicami przyczynia się do tworzenia przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dla dzieci. Doświadczenia związane z relacjami z rodzicami oraz znaczenia nadawane im przez mężczyzn pracujących w przedszkolach odniesiono do konstruktywizmu społecznego jako zasadnego nurtu interpretacyjnego. Wyróżnienie kategorii miejsca rozumianego jako przestrzeń materialna przedszkola oraz przestrzeń przyjaznych relacji społecznych umożliwiło także osadzenie narracji w pedagogice miejsca w rozumieniu Marii Mendel.

Słowa kluczowe: relacje nauczyciela z rodzicami; współpraca z rodzicami; przestrzeń edukacyjna; edukacja przedszkolna

WPROWADZENIE

Integralnym elementem pracy nauczyciela, a nauczyciela edukacji przedszkolnej szczególnie, jest współpraca z rodzicami. Ten aspekt jest obecny zarówno w rozważaniach teoretyków i badaczy, jak i praktyków edukacji, a jego jakości poświęcane są także konferencje naukowe oraz organizowane dla (i przez) nauczycieli praktyków szkolenia czy webinary. W realizacji zadań szkoły czy przedszkola obecnie akcentuje się podmiotowość wszystkich uczestników oddziaływań edukacyjnych, z coraz wyraźniejszym podkreśleniem w nich partnerskiej roli rodziców (Gulczyńska, 2020; Jaszczyszyn, 2003). Zauważa się, że u źródła kreowania pozytywnych relacji między rodzicami i nauczycielami leży dobro dziecka, zaspokajanie jego potrzeb (Dudel, 2003). „O powodzeniach szkolnych i dobrym samopoczuciu ucznia w szkole w znacznej mierze decyduje stan kontaktów nauczycieli i rodziców” (Dudel, 2003, s. 418). Uwaga ta odnosi się w zdecydowanej mierze również do relacji nauczycieli i rodziców w przedszkolu. Współdziałanie tych dwóch podmiotów postrzegane jest też jako wymóg formalny, związany z realizacją zadań opisanych w aktach prawa oświatowego. Ważnym aspektem funkcjonowania przedszkola jest aktywne włączanie rodziców w jego działalność. Integracja rodziców z przedszkolem ma na celu – w ogólnym rozumieniu – umożliwienie różnorodnych działań w trosce o dziecko (Bulera, Wojciechowska, 2002). Warto zaznaczyć, że przedszkole powinno stać się wspólnotą terytorialną, w której każdy z podmiotów odgrywa istotną rolę dla wspierania wszechstronnego rozwoju dzieci (Bulera, Gładyszewska, 2006). To ważne zadanie przedszkola nie może być współcześnie realizowane bez aktywnego kontaktu z rodzicami. „Pełna i prawidłowa realizacja celów, zadań i funkcji współczesnego przedszkola jest możliwa tylko we współpracy z rodziną – podstawowym środowiskiem wychowawczym dziecka” (Bulera, Gładyszewska, 2006, s. 167). Co więcej, istotną rolę współpracy podkreślają zarówno nauczyciele, jak i rodzice (Hetmańczyk, 2019).

Umiejętność wypracowania i podtrzymania relacji z rodzicami stanowi podstawę współpracy. W przypadku edukacji przedszkolnej jest ona istotna również dlatego, że przedszkole jest często pierwszym miejscem czy pierwszą instytucją edukacyjną, z którą rodzice stykają się w innej niż dotychczasowej roli. Nie są już uczniami, a rodzicami uczniów (dzieci), których oddają pod opiekę niemalże obcym ludziom. Początkowy okres uczęszczania dziecka do przedszkola wiąże się bardzo często z trudnymi emocjami i zachowaniami najmłodszych, dla których nowa sytuacja jest największym źródłem stresu. Czas ten wywołuje silne reakcje emocjonalne także wśród rodziców. W literaturze podkreśla się ogromną rolę nauczycielskich działań wspierających dziecko i rodzinę na tym etapie jako istotnego kroku ku współdziałaniu i partnerstwu, wśród których można odnaleźć

m.in. spotkania okazjonalne w formule „otwartych drzwi”, zebrania z rodzicami nowo przyjętych dzieci czy dobrowolne spotkania adaptacyjne. W trakcie pobytu najmłodszych w przedszkolu należy podejmować działania otwierające na współpracę: zebrania z rodzicami, zajęcia otwarte, spotkania, rozmowy indywidualne czy „kącik dla rodzica” z najważniejszymi informacjami, ciekawostkami dotyczącymi codziennych wydarzeń w przedszkolu lub funkcjonowania dziecka (Bulera, Gładyszewska, 2006), uroczystości przedszkolne czy umożliwienie działalności w formalnym organie przedszkola – radzie rodziców (Hetmańczyk, 2019).

Aby współpraca ta układała się harmonijnie, należy dbać o różnorodność form kontaktów z rodzicami (Bulera, Żuchelkowska, 2006) oraz dobrać odpowiednie sposoby komunikacji, mając na uwadze przede wszystkim te, które integrują, skracają dystans, wspomagają współdziałanie rozumiane jako przywilej i prawo, nie zaś obowiązek, a także kształtują atmosferę podmiotowości i wspólnotowości uczestników relacji (Bulera, Gładyszewska, 2006). Ponadto ważne jest poznanie wzajemnych oczekiwań, diagnoza trudności oraz określenie warunków i zasad współdziałania. W ten sposób można konstruktywnie włączyć rodziców w życie przedszkola. Dzięki prawidłowym relacjom z rodzicami możliwe jest realizowanie funkcji przedszkola: informacyjnej (np. wzajemne informowanie się nauczycieli i rodziców o postępach, trudnościach, potrzebach, możliwościach czy zainteresowaniach dziecka), wychowawczej (wyrażanej poprzez integrowanie, uspołnianie oddziaływań rodziców w domu i nauczycieli w przedszkolu) oraz związanej z pedagogizacją rodziców (rozumianej jako poszerzanie ich wiedzy w zakresie edukacji i wychowania oraz organizowanie szeroko rozumianego doradztwa; zob. Waloszek, 1994). Warto podkreślić, że z badań prowadzonych wśród nauczycieli i rodziców wynika, iż systematyczna wymiana informacji jest najbardziej pożądaną formą współpracy między nimi, wskazywaną przez obie grupy oddziaływań edukacyjnych (Dudel, 2003). Na podstawie rezultatów dociekań badawczych Jaszczyszyn (2003) można dodatkowo wskazać, że rodzice dzieci w wieku przedszkolnym wysoko oceniają dostępność nauczycieli i możliwość swobodnego kontaktu z nimi podczas indywidualnych rozmów. Cenią także uroczystości, zajęcia otwarte i kącik dla rodziców. Co ważne, znaczącą rolę dla kształtowania dobrej współpracy z rodzicami w tych formach dostrzegają również nauczyciele (Jaszczyszyn, 2003).

Współpraca między rodzicami a nauczycielami bywa jednak czasami niełatwa i raczej skomplikowana (por. Gulczyńska, 2020; Janke, 2002, 2004; Jaszczyszyn, 2003; Mendel 2006a; Nowosad, 2015; Segiet, 1999, 2004). Trudności dostrzegane są np. wtedy, kiedy dziecko przejawiające problemy wychowawcze lub zdrowotne wymaga diagnostyki psychologiczno-pedagogicznej lub lekarskiej, a rodzice z oporem podejmują działania lub troskę nauczyciela interpretują jako zachowanie wrogie, zagrażające i podważające ich autorytet wychowawczy. Niełatwe są też sytuacje, kiedy zachowania dziecka w domu i w przedszkolu są

rozbieżne. Wówczas trudno nakłonić rodzica do przyjęcia innej perspektywy spojrzenia na własne dziecko i zdarza się, że próba przekonania go do współpracy owocuje konfliktem, zaognieniem, nie zaś rozwiązaniem problemu (Banasiak, Młynarczyk, 2013). Trudności mogą pojawić się także wtedy, gdy rodzice niemal zupełną odpowiedzialność za realizację zadań edukacyjnych przypisują szkole czy przedszkolu, uważając, że placówka „ma się samodzielnie wywiązywać ze wszystkich obowiązków wobec dzieci” (Dudel, 2003, s. 421), a sami pozostają mało zaangażowani (por. Andrzejewska, 2003). Warto jeszcze zwrócić uwagę na to, że na temat nauczyciela, w tym nauczyciela edukacji przedszkolnej, funkcjonuje wiele często krzywdzących stereotypów, które nie ułatwiają współpracy. Rodzice mogą pamiętać również dawne, tradycyjne modele relacji rodzic-nauczyciel z czasów, kiedy sami byli dziećmi, a nauczyciel był wszystkowiedzącym i dominującym autorytetem. Bywa, że to nauczyciele prezentują postawę zamkniętą i zdystansowaną wobec rodziców, wskazując na ich roszczeniową postawę, wywyższanie się, brak czasu i zapracowanie bądź rozkojarzenie (Frąckowiak-Świtkowska, 2014; Hetmańczyk, 2019). W konsekwencji relacje pomiędzy rodzicami a nauczycielami są często powierzchowne.

[Zazwyczaj] rodzic jest partnerem w sprawach organizacyjnych, ale absolutnie nie uczestniczy w sprawach merytorycznych, a dotyczących edukacji jego dziecka (...). Być może taka sytuacja ma miejsce, ponieważ zmiana roli rodziców z petentów (a niekiedy kłopotliwego problemu) na współodpowiedzialnego partnera w realizacji dydaktycznych i wychowawczych zadań szkoły stawia nauczyciela wobec nowej, często trudnej do zaakceptowania sytuacji. Zwiększony zakres wpływu rodziców przyjmowany jest przez wielu nauczycieli niechętnie i z dużymi obawami o zatarcie linii podziału kompetencji oraz zagrożenie dla dotychczasowej pozycji nauczyciela w szkole. (Dudel, 2003, s. 422)

Te obawy mogą towarzyszyć również nauczycielom w przedszkolu. Wreszcie obecna współcześnie w różnorodnych mediach narracja, w tym związana z szeroko rozumianą polityką oświatową w Polsce, także przedstawia nauczycieli w niezbyt korzystnym świetle. Często podkreślane są w niej antagonizmy pomiędzy grupami nauczycieli i rodziców, prezentując ich raczej jako potencjalnych (lub realnych) przeciwników niż partnerów.

CEL I PROBLEMY BADAWCZE

Przedstawione w niniejszym artykule wyniki badań są częścią szerszego projektu badawczego zrealizowanego w orientacji jakościowej i koncentrującego się wokół doświadczeń zawodowych mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej. Celem całego projektu było poznanie perspektywy mężczyzn dotyczącej ich roli w edukacji dzieci w wieku przedszkolnym oraz znaczeń, jakie nadają oni zarówno zjawiskom, które wiążą się z realizowaniem ich roli zawodowej, jak i swojej osobie w kontekście pracy z małymi dziećmi. Bardzo istotnym obszarem

doświadczeń zawodowych mężczyzn były relacje interpersonalne uczestników badań z różnymi podmiotami oddziaływań edukacyjnych, przede wszystkim z dziećmi, ale także z kadrami pedagogicznymi, dyrekcją i rodzicami podopiecznych.

Celem prezentowanych badań uczyniono jak najgłębsze zrozumienie zagadnień związanych z relacjami interpersonalnymi pomiędzy uczestnikami badań i rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym oraz charakterystykę tych relacji w perspektywie mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej w kontekście miejsca, w którym owe relacje się dzieją, czyli przedszkola. Ważne było poznanie, jak ci mężczyźni postrzegają relacje z rodzicami, w jaki sposób je budują oraz jakie znaczenia im przypisują. Z jednej strony ze względu na stereotypowy wizerunek mężczyzny, który raczej nie potrafi nawiązywać i utrzymywać satysfakcjonujących relacji z innymi, a z drugiej – na stereotypowy wizerunek mężczyzny-nauczyciela małych dzieci (do którego można mieć ograniczone zaufanie) uwypuklenie aspektu relacji mężczyzn-nauczycieli z rodzicami wydało się interesujące.

Wyodrębniono następujący problem badawczy: W jaki sposób mężczyźni-nauczyciele edukacji przedszkolnej postrzegają i rozumieją swoje relacje z rodzicami dzieci uczęszczających do przedszkoli?

METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ

W prezentowanych badaniach zastosowano celowy dobór próby (Kubinowski, 2011). W związku z trudnościami w dotarciu do grupy badanych, jaką byli mężczyźni pracujący w przedszkolach na stanowisku nauczyciela, wykorzystano metodę kuli śnieżnej jako adekwatną do rozwiązania tego problemu. Zastosowany dobór próby uzasadniony był jakościową orientacją badań oraz wskazanym wcześniej celem. Wśród podstawowych kryteriów doboru próby znalazły się: płeć uczestnika (mężczyzna), aktualne zatrudnienie na stanowisku nauczyciela edukacji przedszkolnej na terenie Polski oraz chęć wzięcia udziału w badaniu i wyrażenie na nie zgody. W przeprowadzonych badaniach wzięło udział 17 mężczyzn z różnych miast z całej Polski, aktywnych zawodowo nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz jeden mężczyzna działający w przedszkolu w charakterze wolontariusza, który wyraził szczególną chęć uczestnictwa w badaniach. Łącznie grupa badanych wynosiła 18 osób. Wszyscy uczestnicy badań posiadali kierunkowe wykształcenie wyższe uprawniające ich do pracy w przedszkolu. Większość z nich ukończyła również różne kursy kwalifikacyjne bądź dodatkowe kierunki studiów, dające im możliwość prowadzenia zajęć dodatkowych czy terapii. Nauczyciele realizowali poszczególne stopnie awansu zawodowego zgodnie z obowiązującym w trakcie badań rozporządzeniem (2018). Wśród nich było dwóch nauczycieli stażystów, siedmiu nauczycieli kontraktowych oraz ośmiu nauczycieli mianowanych. Stopnia awansu zawodowego nie posiadał biorący udział w wywiadzie wolontariusz.

Uczestnicy badań to osoby w przedziale wiekowym 25–45 lat, przy czym w większości byli to mężczyźni powyżej 30. i poniżej 40. roku życia. Analogicznie do wieku posiadali różny staż pracy, a zatem różny poziom doświadczenia zawodowego. Średnio było to około 7–10 lat. Grupa badana była zróżnicowana pod względem typu przedszkola jako miejsca pracy, przy czym większość mężczyzn była zatrudniona w przedszkolach samorządowych. Uczestnikami badań byli również nauczyciele z przedszkoli niepublicznych, prywatnych i społecznych oraz z oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych.

W celu uzyskania odpowiedzi na przedstawiony w poprzedniej części tekstu problem badawczy zastosowano metodę wywiadu narracyjnego. W okresie od lipca do grudnia 2019 r. przeprowadzono dziewięć wywiadów bezpośrednich w miejscowościach, w których mieszkali mężczyźni-nauczyciele (Kraków, Łódź, Gdańsk, Opole, Poznań, Warszawa). W okresie od marca do listopada 2020 r. – ze względu na wybuch pandemii COVID-19 – kolejne dziewięć wywiadów przeprowadzono w formie zdalnej za pośrednictwem takich komunikatorów internetowych jak Skype, Zoom i Messenger. Wybór komunikatora zależał od propozycji i decyzji rozmówców. Wszystkie wywiady realizowane były na podstawie ogólnych dyspozycji związanych z doświadczeniami mężczyzn-nauczycieli w zakresie relacji z rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym oraz były nagrywane. Średnia długość jednego wywiadu wynosiła nieco ponad godzinę.

Zebrany materiał badawczy (transkrypcje wywiadów) przeanalizowano w oparciu o strukturalną analizę tekstu. Dzięki tej technice możliwe było dokonanie systematycznej refleksji nad materiałem w oparciu o wyróżnienie takich kategorii jak: aktorzy, wartości, czas i miejsce oraz relacje między nimi (Krzysztofik, Piestrzyńska, Walulik, 2016). Następnie dokonano analizy oraz interpretacji znaczeń wyodrębnionych kategorii narracji. Zostały one wyróżnione na podstawie liczby wyrażen i zwrotów oscylujących wokół każdej z kategorii. Sposób prezentowania kategorii i fragmentów narracji został skonstruowany w perspektywie częstotliwości, powtarzalności i intensywności poruszanych obszarów tematycznych w toku wywiadów. W zaprezentowanej analizie narracji użyto oznaczeń uczestników badań, wykorzystując literę „W” oznaczającą wywiad oraz cyfry z zakresu 1–18 oznaczające poszczególnych mężczyzn biorących udział w wywiadach.

Zgodnie ze wskazaną procedurą analizy duże znaczenie zostało przypisane kategoriom czasu i miejsca, które stanowią pewną kanwę dla kategorii obejmujących relacje pomiędzy podmiotami oddziaływań edukacyjnych w przedszkolu oraz związanych z nimi wartości. Główni aktorzy analizowanych narracji to mężczyźni-nauczyciele edukacji przedszkolnej oraz rodzice dzieci w wieku przedszkolnym. Kategorie dotyczące relacji między wskazanymi grupami aktorów przedstawiają obraz codziennych kontaktów interpersonalnych, jaki wyłania się z wypowiedzi mężczyzn będących uczestnikami badań. Duże znaczenie

przypisują oni kształtowaniu dobrych relacji z drugą grupą aktorów (rodzicami), która jest żywo obecna w narracjach. Badani mężczyźni rzucają światło na to, w jaki sposób budują codzienny kontakt z rodzicami, ale także ukazują całe spektrum emocji, które w tym procesie towarzyszą nie tylko im, lecz również rodzicom, prezentując się jako osoby uważne, empatyczne i wrażliwe na drugą osobę. Wydaje się, że obie grupy aktorów stanowią pewnego rodzaju nierozzerwalną całość, nową jakość dorosłych działających dla dobra dziecka.

WYNIKI BADAŃ

1. Czas i miejsce w narracjach

Główne kategorie wyodrębnione z narracji uczestników badań dotyczące relacji między nauczycielami a rodzicami dzieci w wieku przedszkolnym można opisać w odniesieniu do czasowej perspektywy rozwoju tych relacji. Na podstawie analizy wywiadów można stwierdzić, że codzienne kontakty mężczyzn prowadzących lub współprowadzących grupy przedszkolne z rodzicami dzieci ewoluowały i zmieniały się w czasie. Kanwą dla kategorii związanych z relacjami dwóch ważnych podmiotów oddziaływań edukacyjnych stają się zatem *po czątki* współpracy między nauczycielami a rodzicami, *sposoby budowania relacji z rodzicami* w codziennej pracy opisywane z perspektywy zmian ich charakteru w trakcie nabywania przez nauczycieli doświadczenia, a wreszcie *efekty* wysiłku wkładanego w kształtowanie tych relacji po dłuższym czasie pracy nad nimi. W obrębie tych kategorii czasowych znalazły się kategorie opisujące charakter relacji z perspektywy mężczyzn, które dotyczyły zmian, jakie dokonują się zarówno w rodzicach, jak i w samych nauczycielach w odniesieniu do codziennych doświadczeń w kontaktach interpersonalnych.

Miejsce, w którym odbywa się codzienny kontakt mężczyźni-nauczycieli i rodziców dzieci, czyli przedszkole, również odgrywa ważną rolę w narracjach. Uczestnicy badań nie zawsze odnosili się do tego elementu wprost, ale wiele ich wypowiedzi świadczyło o tym, że nadają duże znaczenie przedszkolu jako istotnej przestrzeni, w której można budować satysfakcjonujące relacje z innymi. Przedszkole, sala przedszkolna czy korytarz to nie tylko budynek i pomieszczenia. To także przestrzeń, w której mężczyźni-nauczyciele niwelowali obawy rodziców, rozwiązywali spory, dyskutowali o kwestiach wychowawczych czy współpracowali z rodzicami dla dobra i jak najlepszego rozwoju ich dzieci. Uczestnicy badań traktowali miejsce swojej pracy jako bezpieczną bazę do tego, aby włączać rodziców w działania przedszkola, angażując ich po to, by przestrzeń – stworzona wspólnie przez nauczyciela i rodziców – stała się przestrzenią przyjazną dla dziecka. Wydaje się, że trafne może być stwierdzenie, że mężczyźni-nauczyciele wykorzystywali materialną przestrzeń, infrastrukturę do

tego, aby stworzyć inną przestrzeń – społeczność przedszkolną, w której działają aktywnie kadra pedagogiczna i dzieci, ale zarazem na równych prawach włączeni są do niej rodzice. Wykorzystanie przedszkola jako miejsca wspólnego dla dzieci, nauczycieli i rodziców ukazane jest niejako w poszczególnych kategoriach wyodrębnionych z narracji dotyczących sposobów budowania relacji nauczycieli z rodzicami.

2. Relacje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej z rodzicami dzieci

Relacje, jakie kształtują się pomiędzy mężczyznami-nauczycielami a rodzicami, można – jak wspomniano – rozpatrywać w ramach czasowych. Analiza kategorii dotycząca relacji wyznaczana jest przez kategorie czasu: kategorię charakteryzującą *początki* tych relacji, poprzez kategorię *sposoby budowania* tych relacji na przestrzeni upływającego czasu, aż do kategorii *efektów*, związanych często także z zakończeniem relacji. Warto zauważyć, że relacja między nauczycielem edukacji przedszkolnej a rodzicem dziecka uczęszczającego do przedszkola ma zazwyczaj dokładnie określone ramy czasowe. Rozpoczyna się z chwilą zapisu dziecka do przedszkola, trwa przez okres jego pobytu w placówce i kończy się w momencie, kiedy dziecko opuszcza mury przedszkola, rozpoczynając kolejny etap edukacji w szkole. Relacje między nauczycielem a rodzicem mają zatem szanse zaistnieć i rozwinąć się w ciągu 3 lub 4 lat. Czasem mogą trwać nieco dłużej, np. gdy do przedszkola zaczyna uczęszczać młodsze rodzeństwo pierwszego dziecka. Zwykle jednak można mówić o pewnej strukturze związanej z rozpoczęciem relacji, jej rozwijaniem się i zakończeniem. W ramach tej struktury można wskazać różne kategorie prezentujące obraz relacji, który wyłania się z narracji.

3. Początki

W kategorii czasu *początki* zostało wyróżnionych pięć kategorii: *niepewność*, *ostrożność*, *nieufność*, *obawy ojców dzieci* oraz *testowanie nauczyciela ku współpracy*, które charakteryzują to, w jaki sposób rodzice odnoszą się do tego, że nauczycielem w grupie przedszkolnej ich dziecka będzie mężczyzna. Należy dodać, że jest to obraz widziany z perspektywy mężczyzn – uczestników badań i nauczycieli, którzy niejednokrotnie starali się wy tłumaczyć i uzasadnić zachowanie rodziców.

Dwie trzecie badanych mężczyzn wskazało, że na początku swojej współpracy z rodzicami dzieci z grupy, którą prowadzili, spotkali się z dużą dozą *ostrożności* i *niepewności* z ich strony. Taką postawę tłumaczyli bardzo niskim poziomem zaufania w stosunku do nich, co wynikało z dwóch sytuacji: oddania dziecka pod opiekę nauczycielom w przedszkolu oraz oddania dziecka pod opiekę mężczyźnie-nauczycielowi, co stanowiło dla nich nowość, której często się nie

spodziewali. Niektórzy mężczyźni wskazali wprost na początkową *nieufność*, jeden z nich wspomniawszy nawet o pojedynczych przypadkach niezadowolenia. Warto zauważyć, że uczestnicy badań zwracali uwagę na to, że ostrożność i nieufność są obecne na początku relacji, ale później zanikają: *Na początku wyczuwalna nieufność rodziców, która później zupełnie zanikła, dużo pozytywnych informacji zwrotnych* [W18].

Mężczyźni zauważyli, że ostrożna i pełna braku zaufania postawa rodziców przejawia się mniej chętnym kontaktem z mężczyzną-nauczycielem i preferencją współpracy z kobietą-nauczycielką współprowadzącą grupę. Czasem ostrożność prowadziła nawet do przepisywania dzieci przez rodziców do innej grupy, w której nauczycielkami były kobiety, chociaż bywało, że po czasie decyzja oceniana była jako pochopna: *Okazało się, że po... roku pracy chcieliby się jednak przepisać* [z powrotem do grupy prowadzonej przez mężczyznę; W12]. Co ciekawe, w czterech przypadkach uczestnicy badań zauważyli, że rodzice nie wyrażali swoich obaw, lęku i niepewności bezpośrednio wobec nich. Ujawniają je dopiero w rozmowach z pozostałymi uczestnikami procesu edukacyjnego – z innymi rodzicami, dyrekcją, a sami nauczyciele dowiadawali się o takich sytuacjach dopiero po pewnym czasie:

Była sytuacja (...), o której dowiedziałem się dużo później. (...) dyrektorka powiedziała mi po jakimś czasie (...), że jedna mama miała pewne obawy odnośnie do tego, że wychowawcą jej córki będzie nauczyciel mężczyzna. Ale po dwóch tygodniach, bądź tygodniu, nie pamiętam już dokładnie, wróciła do tej dyrektorki i powiedziała, że bardzo przeprasza, że się totalnie myliła i że pan M. jest odpowiednią osobą na odpowiednim miejscu. [W6]

Jeden z uczestników badań wspomniawszy dodatkowo, że obawy związane z tym, że dziećmi w przedszkolu zajmuje się mężczyzna, są coraz mniej powszechne w społeczeństwie i raczej ujawniają się wśród dziadków dzieci – osób ze starszego pokolenia, które dorastało w bardziej tradycyjnym społeczeństwie, gdzie wychowaniem zajmowały się głównie kobiety. Mężczyźni, wskazując na ostrożność, niepokój i niepewność oraz niski poziom zaufania rodziców wobec nich, przyznawali, że rozumieją te emocje, gdyż ludzie często obawiają się tego, co nowe i nieznanne: *Jak się czegoś nie zna, no to można się obawiać* [W8]. Podkreślali, że często są to odczucia sporadyczne, czasami łączone po prostu ze zdziwieniem, iż nauczycielem w przedszkolu jest mężczyzna.

Pomimo tego, że w różnych narracjach badani wskazywali, iż czasem większe obawy wykazują matki dzieci, a czasem ojcowie, to w kontekście obaw trzech mężczyzn zwróciło uwagę na ciekawe źródło tych lęków w przypadku *tatusiów* – zazdrość o miłość własnego dziecka do innego mężczyzny i możliwość utraty własnej, mocnej pozycji znaczącego dla dziecka dorosłego. Kategoria *obawy ojców* została wskazana w analizach jako jedna z ciekawszych i unikalnych. Jak powiedział jeden z uczestników badań:

Znaczy, ja zauważyłem, że tylko... że te początki są najtrudniejsze. Szczególnie, właśnie, dla... dla... wydaje mi się, że bardziej niż dla mam to właśnie dla tatusiów. I tatusiów córeczek. (...) Znaczy... wydaje mi się, że z takiej obawy, że nikt poza nimi nie ma może prawa, albo nie powinien, a przede wszystkim żaden inny mężczyzna nie powinien dotykać, bawić się z ich dzieckiem, prawda? (...) żeby w żadnym wypadku ich dziecko nie polubiło, tutaj nie pokochało nawet, bardziej, innego mężczyzny niż tatę. A uważam, że mężczyźni są jednak bardziej zazdrośni w tych kwestiach, jeżeli chodzi o dzieci. [W12]

Rodzice na początku współpracy z mężczyzną-nauczycielem na różne sposoby sprawdzają go, próbując poznać. Narracje mężczyzn, którzy wskazali ten aspekt reakcji rodziców, zamieszczono w kategorii *testowanie nauczyciela*. Sprawdzanie, kim jest mężczyzna opiekujący się dziećmi, raczej nie odbywało się w bezpośredniej interakcji z nauczycielem. Były to głównie rozmowy z innymi osobami (*Pytają się innych nauczycieli, pomocy, dyrektorki, kto to jest. Dzieci oczywiście są wypytywane w domu na wszelkie, różne sposoby, do mnie nikt nie przychodzi [W2]*) bądź obserwacje (*Jak pracowałem w tej małej miejscowości pierwszy rok, to za oknami miałem przez pierwsze kilka dni mamusie i tatusiów zaglądających, patrzących, co się dzieje [W3]*). *Ku współpracy* to kategoria zawierająca narracje dotyczące tych sytuacji, w których mężczyźni zaznaczyli, że kiedy rodzice już poznają nauczyciela, to relacje między nimi układają się bardzo dobrze. Niemal połowa badanych wskazała właśnie na taki postępek w rozwoju relacji między mężczyznami-nauczycielami a rodzicami (*Dopiero później, gdy poznają tego mężczyznę nauczyciela, jak się komunikuje, co ma do powiedzenia, to rozumieją, że to nie jest osoba z przypadku [W6]*). Niektórzy w tym kontekście wspominali, że rodzice są bardziej chętni do współpracy, otwarci i spokojni, kiedy oddają mężczyźnie pod opiekę już kolejne dzieci, np. młodsze rodzeństwo (*Argumentowali to tym, że ja już wychowywałem ich wcześniejsze pociechy i wiedzą, jak podchodzę do sprawy, znają mnie bardzo dobrze [W14]*). „Nowi” rodzice, których pierwsze dziecko rozpoczyna edukację w przedszkolu, bywają bardziej ostrożni. Te wskazania potwierdzają wcześniejsze wypowiedzi, że rodzice muszą niejako „oswoić się” z tym, co nowe i nieznanne. W kontekście początków współpracy z rodzicami dwóch mężczyzn stwierdziło, że rodzice odgrywają również bardzo ważną rolę, modelując akceptującą postawę wobec mężczyzny-nauczyciela, którą obserwuje dziecko. W ten sposób mogą pomóc poradzić sobie dziecku nie tylko z adaptacją do nowej, przedszkolnej sytuacji, lecz także z akceptacją nowej osoby – mężczyzny-nauczyciela. Akceptacja rodziców i zaufanie, jakim mogą obdarzyć mężczyznę, pozwala zarazem na bardziej efektywne dostrzeżenie specjalisty w osobie mężczyzny-nauczyciela.

4. Sposoby budowania relacji z rodzicami – rozwijanie relacji

Na podstawie analizy wywiadów można stwierdzić, że mężczyźni-nauczyciele przypisywali duże znaczenie tworzeniu i podtrzymywaniu przez nich

pozytywnych relacji z rodzicami. Na ten proces poświęcali dużo czasu i energii w toku całego pobytu dziecka w przedszkolu. Kategoria czasu *sposoby budowania relacji z rodzicami* zawiera cztery kategorie określające różne czynności i zachowania, które prezentowali nauczyciele kształtujący i rozwijający pozytywne relacje z rodzicami dzieci przez cały okres pobytu najmłodszych w przedszkolu. Wyróżniono tutaj kategorie: *rozmowa i poświęcanie czasu, energia – profesjonalizm – marka, podejście do rozwiązywania problemów oraz współpraca*.

Rozmowa i poświęcanie czasu rodzicom to główny sposób budowania relacji z rodzicami przez nauczycieli. Bezpośrednio uwidocznił się on w 10 narracjach. W większości z nich mężczyźni zaznaczyli, że rozmowę z rodzicami traktują jako coś, co lubią i co stanowi ich mocną stronę (*Teraz uwielbiam rozmowy z rodzicami i spędzam z nimi... brakuje mi czasu na to, żebym mógł z nimi porozmawiać tyle, ile bym chciał* [W6]). Na podstawie analizy można wskazać, że prowadząc te rozmowy, potrafią aktywnie i uważnie słuchać oraz nie oceniają i budują atmosferę zaufania, co pozwala rodzicom się otworzyć i spokojnie porozmawiać o nurtujących ich wątpliwościach. Charakterystyczna jest również dyskrecja. Ponadto uwidacznia się tutaj umiejętność wykorzystywania *miejsca* do tworzenia bezpiecznego klimatu do rozmowy:

I oni mi to wszystko mówili. Czy przy drzwiach jak odbierali dziecko, czy jak chcieli, szliśmy do pokoju nauczycielskiego, gdzie nikogo nie było, więc ja o tych rodzicach wiedziałem dość dużo. Oni o mnie też, no bo... rozmawialiśmy tak naprawdę sporo. [W2]

Podczas rozmów istotne stają się ciepło, życzliwość oraz otwartość i inicjatywa, a także dbanie o dobrostan rodziców (*żeby on [rodzic] też czuł, że... że oprócz jego dziecka to też jemu się poświęci czas, bo niestety tak współcześnie rodzice potrzebują tego czasu nawet, nawet tego dobrego słowa od osoby, która się zajmuje ich dzieckiem* [W5]). Mężczyźni dostrzegali, że współcześnie wsparcie rodziców, dobre słowo i poświęcony im czas – *zaopiekowanie* [W3] – jest wręcz konieczną reakcją na ich potrzeby.

Energia – profesjonalizm – marka to kategoria, w której znalazły się narracje wskazujące na to, że w kontaktach z rodzicami badani nauczyciele starali się zaprezentować siebie jako kompetentnego profesjonalistę w swoim zawodzie, potrafiącego zastosować wiedzę wyniesioną ze studiów oraz kolejnych form doskonalenia zawodowego: warsztatów czy kursów. Z narracji wynika, że mężczyźni dają poznać rodzicom samego siebie oraz swój warsztat pracy i nie boją się prezentacji swoich kompetencji. Co więcej, w ten sposób chcą przekonać do siebie rodziców i sprawić, by wzrósł ich poziom zaufania, co przekłada się na oddanie im swobody w działaniu. Mężczyźni przedstawili różne sposoby działań związanych z prezentacją siebie jako profesjonalistów, m.in. starali się pokazać siebie jako osobę aktywną, energetyczną.

Względem rodziców trzeba wykazać się znacznie większą ilością energii, takiej psychicznej, żeby tym rodzicom się pokazać, że ze mną też mogą rozmawiać, przyjść, jeśli mają jakiś problem, że ja te dzieci też poznam, że dbam o ich potrzeby i tak dalej, i tak dalej. [W2]

[Zaznaczali, że] mężczyzna w przedszkolu musi sobie zrobić trochę taką markę, żeby ci rodzice gdzieś tam byli przekonani do tego, że jest dobrym nauczycielem, żeby nie był kojarzony niestety z... z jakimiś tam przestępstwami seksualnymi albo w ogóle, żeby zaczął być kojarzony w ogóle z tym, że może wychowywać dzieci. [W3]

Warto zauważyć, że z niektórych narracji wynika, iż zaprezentowanie siebie jako profesjonalisty pełni jednocześnie funkcję „ochronną” przed stereotypowymi podejrzeniami o nadużycia seksualne czy molestowanie dzieci.

Profesjonalizm mężczyźni wyrażali również w prezentowaniu, że potrafią zastosować wiedzę i wykształcenie do podejmowania odpowiednich oddziaływań wobec dzieci tak, by były odpowiednio przygotowane do szkoły. Uczestnicy badań w narracjach wskazali, że *markę* i obraz osoby kompetentnej należy wypracować sobie w toku różnorodnych działań, a następnie o nie dbać. Do jednych ze sposobów, za pomocą których można wypracować sobie pozycję profesjonalnego nauczyciela, należą spotkania adaptacyjne. Według uczestników badań są one niezwykle ważne i powinny być organizowane po to, by rodzice znali wychowawców od początku, by możliwe było stopniowe budowanie zaufania. Mężczyźni wskazywali, że spotkania te mają dużą wartość nie tylko dla dzieci, ale i dla rodziców.

Na początku, podczas rekrutacji jeszcze..., dużo pracuje się z rodzicem, przedstawia mu się jakby całą filozofię naszego przedszkola, to, na co my stawiamy mocno, i jakby rodzic, już w pełni świadomy, (...) podejmuje decyzję, że tak, to jest to miejsce, gdzie chce, żeby jego dziecko uczęszczało. [W8]

Profesjonalizm przejawia się także w trakcie trwania roku szkolnego, podczas organizacji zajęć otwartych oraz różnych wydarzeń dla społeczności przedszkolnej, takich jak np. wspólne grillowanie, ogniska czy pikniki, podczas których można *zacieśniać więzi* [W13]. W trakcie zajęć otwartych możliwe jest również pokazanie warsztatu pracy nauczyciela.

Ja zapraszałem rodziców. Zapraszałem rodziców na zajęcia otwarte, przede wszystkim, z dziećmi, bez dzieci. I na tych zajęciach pokazywałem rodzicom, jak się bawimy, co robię z dziećmi. I wydaje mi się, że głównie to, że rodzice mieli możliwość zobaczenia, przyjrzenia się mojej pracy, to, jaki mam z nimi kontakt, jak się do dzieci zwracam, w jaki sposób do nich mówię, jak... jak próbuję do siebie przekonać, myślę... wydaje mi się, że w ten sam sposób przekonałem do siebie też rodziców. [W12]

Warto podkreślić, że trzy rodzaje działań: organizacja spotkań adaptacyjnych, zajęć otwartych czy różnych wydarzeń dla przedszkolaków i ich bliskich – odbywały się na terenie przedszkola. Po raz kolejny zatem staje się ono *miejscem*,

przestrzenią, którą badani mężczyźni-nauczyciele umiejętnie wykorzystują do tego, by dbać o pogłębianie relacji z rodzicami.

Profesjonalizm można pokazać również w czasie konsultacji indywidualnych i zebrań grupowych, podczas których przekazywane są konkretne wskazówki do pracy z dzieckiem. W trakcie konsultacji rodzicom udzielane są *porady* [W5] w zakresie możliwości ćwiczenia z dzieckiem różnych umiejętności [W3], można opracować *wspólne strategie wyciszenia czy pomocy* [W4], a także przekazać *informacje na bieżąco lub wskazówki, co zrobić, jak dziecko nie chce np. jeszcze czytać albo nie interesuje się jeszcze pisaniem* [W3], podobnie w *rozmowach telefonicznych i za pośrednictwem innych form komunikacji* [W11]. Dzięki temu rodzice mogą poczuć troskę i wsparcie, a zarazem stają się współuczestnikami procesu edukacyjnego ich dzieci i partnerami nauczyciela.

Sposobem na budowanie relacji z rodzicami jest też *podejście do rozwiązywania problemów*. Mężczyźni w narracjach wskazali, że starają się przekazać rodzicom, iż problemy – zarówno wychowawcze, jak i związane z umiejętnościami i osiągnięciami dziecka – są rozwiązywalne. Co ważne, czynili to w spokojnej i miłej atmosferze (*Ci rodzice chętnie ze mną współpracowali. Być może dlatego, że ja przedstawiałem ten problem w taki sposób, że on jest zawsze do rozwiązania* [W2]). Mężczyźni podkreślali znaczenie wspólnego z rodzicami wypracowywania rozwiązań i *kompromisu* bez narzucania własnych pomysłów. Zwracali uwagę na umiejętności komunikacyjne i kompetencje społeczno-emocjonalne: *Uważne słuchanie, wczucie się w ich potrzeby to (...) klucz do sukcesu* [W4]. Poza wspólnym rozwiązywaniem problemów niezwykle istotna jest też umiejętność przyznania się do błędu przez mężczyzn, ukazująca ich nie jako nieomylnie autorytety, lecz autentycznych ludzi skłonnych do dialogu, dzięki czemu stają się rodzicom bliżsi.

Zdarza się, że jakby my popełniamy błąd i jakby jest to naturalne, że w drodze dogadania się do tego się przyznajemy, rodzice też czasami po jakimś czasie jakby to też widzą, co my mamy na myśli i w którą stronę chcemy dążyć, i jakby podążają za nami. Jest to ciągle... jakby ciągły dialog. [W8]

Sposobem na budowanie satysfakcjonujących relacji z rodzicami jest *współpraca*, rozumiana w tym kontekście również jako czerpanie z doświadczeń rodziców, uczenie się od nich, dzielenie się własnym doświadczeniem. W narracjach z tej kategorii mężczyźni wskazali, że w takiej współpracy zawiera się szacunek i otwartość wobec różnorodności postaw rodziców, ale i odkrywanie siebie i swojego (w tym prywatnego) życia. Przede wszystkim uczestnicy badań zaznaczyli, że *współpraca* powinna odbywać się *na stopie partnerskiej* [W4]. Ponadto zwracali uwagę na to, że oni jako nauczyciele oraz rodzice tak naprawdę mają wspólny cel, którym jest prawidłowy i wszechstronny rozwój dziecka. W tym kontekście rodzice i nauczyciele *grają do tej samej bramki* [W7]. Jak to określił jeden z mężczyzn, *w sumie zależy nam na tym samym, więc możemy się zakumplować* [W7]. Nauczyciele dbają zatem o to, by uczynić z rodziców partnerów w edukacji dzieci.

Celem edukacji przedszkolnej jest to, żeby wspólnie z rodzicami ten proces się odbywał, yyy... jakby też musimy to rozumieć, że rodzice mają jak najbardziej prawo do wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem i jakby my tutaj musimy się spotkać w tym. [W8]

Warta zauważenia jest pokora mężczyzn-nauczycieli, jaką prezentują w relacji nauczyciel–rodzic. Szczególnie zwraca uwagę wypowiedź jednego z uczestników badania, który wskazał zaangażowanych w partnerską współpracę rodziców jako wzór dla samego siebie. Duże znaczenie dla niego miała również możliwość uczenia się od nich.

Ta część żywo zainteresowanych rodziców rozwojem swojego dziecka to są tak naprawdę rodzice, którzy dla mnie są przykładem. (...) Więc ja staram się być ich partnerem w tym wychowaniu i edukacji, i żeby oni czegoś się ode mnie nauczyli, i ja od nich. [W10]

Z narracji nie wyłania się jednak obraz tylko łatwych i przyjemnych kontaktów z rodzicami oraz bezproblemowej współpracy. Uczestnicy badań wskazali bowiem też na trudności w kontaktach z rodzicami. Przyczyn takiego stanu rzeczy upatrują w tym, że rodzice nie chcą współpracować, gdyż nie postrzegają nauczycieli jako specjalistów, a oferowaną im pomoc uznają za atak na swoją osobę. Wówczas takim rodzicom trudno jest *przemówić do rozsądku, że im wcześniej zabierze się za pracę z dzieckiem, to tym lepiej będzie dla dziecka i dla niego* [W15]. Czasami zdarzają się rodzice, *którzy chyba dla zasady będą robić wszystko na przekór* [W16] bądź *rodzice roszczeniowi, przenoszący odpowiedzialność za wychowanie dziecka tylko na przedszkole* [W9]. Wskazane trudności we współpracy oraz *niezrozumienie potrzeb dziecka* [W5] mogą generować u nauczycieli frustrację i uczucie bezsilności. Te kłopoty w codziennym kontakcie z rodzicami zostały wskazane także jako trudność związana z zawodem nauczyciela w ogóle.

5. Efekty – zakończenie relacji z rodzicami

Ostatnia kategoria czasu, która wyznacza strukturę relacji między mężczyznami-nauczycielami a rodzicami, to kategoria *efekty*. Dotyczy ona rezultatów, jakie osiągnęli uczestnicy badań dzięki dbałości o rozwijanie bliskich i życzliwych relacji z rodzicami. W ramach *efektów* wyróżniono kategorie: *ciepłe i bliskie relacje, wdzięczność rodziców, zaangażowanie rodziców oraz opinia o nauczycielu*. Sposoby kształtowania i pogłębiania relacji z rodzicami dzieci, które zostały zaprezentowane powyżej, są w opinii nauczycieli skuteczne. Wysiłek, jaki mężczyźni wkładają w dbanie o codzienny kontakt z opiekunami najmłodszych, przynosi wiele pozytywnych rezultatów i staje się wręcz wymiernym wskaźnikiem tego, że podejmowane przez nich działania są sensowne i prawidłowe.

Jedenastu spośród 18 uczestników badań wskazało w narracjach, że po pewnym czasie (kiedy dbają o ten obszar działalności zawodowej) ich relacje

z rodzicami stają się *cieple i bliskie* oraz oparte na życzliwości, a także uznali je za swoją mocną stronę i dodatkowy atut w podnoszeniu jakości pracy z dziećmi.

Na szczęście wszystko potoczyło się tak, jak bym chciał i ja ten kontakt z rodzicami uważam teraz za swoją mocną stronę. I dzięki takiej yyy... dzięki takiemu pozytywnemu kontaktowi z rodzicami myślę, że więcej mogę wypracować też z dziećmi. [W12]

Mężczyźni raczej starali się opierać relacje o pewne jasno sprecyzowane zasady, związane z rozgraniczeniem życia prywatnego i zawodowego oraz zaznaczali, że ciepłe i bliskie relacje nie oznaczają relacji koleżeńskich. Wyjątek stanowił jeden mężczyzna, który podkreślił, że zaprzyjaźnia się z rodzicami i staje się dla nich *kumplem* [W7]. Takie, choć luźne, relacje również jednak opierał o ważne dla niego zasady, ustalając własne granice komfortu. Dla niego takie kontakty sprzyjały podniesieniu jakości pracy z dziećmi i budowaniu społeczności przedszkolnej.

U mnie jest tak, że zasady są moje, są takie, takie, takie, mówię, do mnie jest więcej chętnych niż ja chcę wziąć, komu nie pasuje to wypad, tak mówię zawsze na pierwszym zebraniu, prowadząc je, siedząc skrzyżnie na biurku, i nikogo to nie dziwi. Mówię rodzicom, że daję dużo od siebie, ale też cenię sobie to, że czasami potrzebuję czasu dla siebie i np. nie wiem, mają do mnie nie dzwonić w weekendy... ale bardzo szybko przechodzę z nimi na ty, kumpluję się, spotykam się z rodzicami po... po pracy, organizujemy sobie co roku jakieś wypad, grille, z niektórymi spotykam się zupełnie prywatnie, a jak dzieci wyjdą spod moich skrzydeł, to już w ogóle, (...) więc jestem w bardzo luźnych relacjach z rodzicami, ale stawiam granice. (...) łatwiej jest mi rozmawiać o tym z tymi rodzicami, którzy są ze mną na ty. Co więcej, oni mają większą pewność, że ja jestem po ich stronie, że ja im chcę naprawdę pomóc. [W7]

Efektom wysiłku włożonego w budowanie relacji, osiąganego po dłuższym czasie pracy nad nimi, jest *wdzięczność rodziców* za to, że to właśnie mężczyzna-nauczyciel prowadził przedszkolną grupę ich dzieci. Na ten aspekt zwróciło uwagę pięciu uczestników badań. Owa wdzięczność wyrażała się w różnych aspektach działania rodziców, np. w docenieniu i podkreśleniu znaczenia nauczyciela przez rodziców w sytuacji, gdy inne nauczycielki i dyrekcja były do niego nastawione nieprzychylnie ze względu na pleć i/lub duże zaangażowanie w pracę. Jeden z mężczyzn przyznał, że uroczyste pożegnanie, które przygotowali dla niego rodzice, wywarło na nim duże wrażenie.

Więc pożegnałem się z nimi [kadrą pedagogiczną] i powiedziałem, że no przykro mi bardzo, jak tak mnie traktujecie, boicie się tutaj opinii mieszkańców, no to szkoda, zwłaszcza że rodzice na zakończenie roku zgotowali mi tak, tak miłe zakończenie, tak, to było tak piękne, co oni zrobili. Przyszli podziękować i... i... i tak się wypowiadali publicznie wśród tych wszystkich zaproszonych gości (...), że... zrobiło mi się bardzo miło, mimo wszystko. (...) Po przedstawieniu dzieci (...) zaczęli mówić, jak przedszkole się zmieniło, odkąd zacząłem tam pracować, a już w ogóle odkąd przejąłem tę grupę, że... że... nie chce się teraz przechwalać, będę po prostu cytować, co oni mówili. Że... że nigdy tak nie mieli, takiego kontaktu z nauczycielem, tak bezpośredniego i tak

swobodnego, a dzieci... od momentu, kiedy ja przejąłem tę grupę na wyłączność, (...) to... nie było problemu z dziećmi. (...) I gdy... już wyczytali to, to zwrócili się do tego miejsca, gdzie siedzieli właściciel przedszkola, dyrekcja i burmistrz i ktoś z rady miasta (...) i tak powiedzieli z takim... tak specjalnie: „Żałujemy, że pan M. odchodzi i nie rozumiemy decyzji podjętej przez dyrekcję”. Tak, że to musiało ich trochę zboleć, natomiast mi to sprawiło – nie ukrywam – przyjemność, że tak powiedzieli... i satysfakcję. [W2]

Uczestnicy badań wskazali, że rodzice wyrażają swoją wdzięczność również w ankietach ewaluacyjnych bądź w rozmowach z nauczycielem, który staje się wychowawcą ich kolejnego dziecka. Niektórzy rodzice doceniają nauczyciela i chcą współpracować z nim przez dłuższy czas. Aby to uzyskać, podejmują nawet formalne działania – piszą petycje czy wnioski do dyrektora lub kuratorium z prośbą o to, żeby ich dzieci prowadził właśnie sprawdzony mężczyzna-nauczyciel: *Już po kilku tygodniach okazało się, że była petycja do pani dyrektor, żeby na kolejny rok... żebym pracował z tą samą grupą, chociaż dopiero minął miesiąc od momentu, kiedy ja zacząłem pracować z grupą 5-latków [W5].*

Jeden z mężczyzn podczas wywiadu wspominał o doświadczonej przez siebie sytuacji, w której znający go rodzice obronili go przed innymi, pragnącymi uniknąć z nim współpracy ze względu na uprzedzenia (nie chcieli, by prowadził zajęcia w grupie, do której uczęszczały ich dzieci).

Na podstawie wypowiedzi mężczyzn można wskazać, że efektem dbania o relacje z rodzicami jest ich *zaangażowanie* w działania na rzecz przedszkola, co przynosi korzyści też samej placówce (nie tylko dzieciom). Rodzice chętnie włączają się w organizowane przez nauczyciela akcje charytatywne, wspólnie z nim mogą malować salę, uczestniczyć w życiu grupy (*Jak malowałem w wakacje salę, no to tylko rzuciłem na Facebooku... [W7]*) czy pomagać w organizacji zakończenia roku (*Na zakończenie roku rodzice pomagali mi naprawdę dużo ze wszystkim. Ze strojami, z wystrojem, z pracami, z czymkolwiek. Tak sami byli bardzo chętni, żeby to robić [W2]*). Jeden z mężczyzn zaznaczył wprost, odnosząc swoją wypowiedź do budowania relacji z rodzicami, że zaangażowany nauczyciel to zaangażowani rodzice.

Zdarzają się różni rodzice, natomiast większość z nich naprawdę (...) jest tak zaangażowana w to życie przedszkolne. To widać nie tylko w aspektach tych rozmów indywidualnych, ale oni np. bardzo chętnie i bardzo żywo działają w radzie rodziców, akurat rodzice z mojej grupy. Yyy... i być może jest to też związane z tym, że oni widzą, że trafili na nauczyciela, który bardzo się angażuje, tak? (...) I być może oni też mają takie poczucie, że tę energię, którą ja im daję w połączeniu z ich energią, no to mamy po prostu wszystko, co chcemy w tym przedszkolu. [W10]

Efektom dobrej współpracy jako sposobu na budowanie relacji jest pozytywna *opinia o mężczyznach-nauczycielach* w środowisku lokalnym, w miasteczku czy na osiedlu. Ze względu na bycie jednymi z niewielu nauczycieli przedszkola, są rozpoznawalni w środowisku. Uczęszczanie młodszego rodzeństwa dzieci do

tego samego przedszkola również powoduje, że mężczyźni są znani rodzicom. Co więcej, informacje o nich są przekazywane „nowym” rodzicom.

Zwykle zdarza się, że mam w grupie rodzeństwo, które już wcześniej chodziło do przedszkola i rodzice mnie po prostu już znają, tak że... ta w cudzysłowie „opinia” już jest gdzieś tam wyrobiona i rodzice się nią dzielą, czy to twarzą w twarz, czy na forach internetowych, czy na grupach dyskusyjnych. [W8]

I wydaje mi się, że... dostając pod opiekę kolejną grupę trzylatków, było mi łatwiej, dlatego że... na osiedlu była już informacja o tym, że jest taki pan R., który pracuje w przedszkolu, i bardzo miłym zaskoczeniem było dla mnie to, kiedy ja dowiadywałem się, że rodzice pytali, czy mogą zapisać dzieci do mojej grupy. [W10]

W efekcie kładzenia przez mężczyzn dużego nacisku na pielęgnowanie relacji z rodzicami następuje zjawisko na kształt sprzężenia zwrotnego. Na podstawie narracji można wskazać, że dbanie o dobre relacje mężczyzn-nauczycieli z rodzicami generuje przychyłność i zaangażowanie tych ostatnich, którzy informują siebie nawzajem o możliwej wartościowej współpracy. Rodzice, otrzymując taką wiadomość, stają się bardziej otwarci w kontakcie z mężczyzną-nauczycielem, co wtórnie wspomaga i rozwija możliwości współpracy, a to z kolei ponownie pozwala na udzielanie pozytywnych informacji w środowisku lokalnym na jego temat. Ponadto uczestnicy badań zauważyli, że po kilku latach pracy pierwotne obawy i niepokój ze strony rodziców znikają. Fakt ten łączyli właśnie z *krążącą po osiedlu opinią* o nich oraz z coraz większą znajomością rodziców, którzy posyłają kolejnie dzieci do tego samego przedszkola.

6. Wartości

Zgodnie ze wskazaną procedurą analityczną należy wspomnieć o *wartościach*, jakie wyłaniają się z narracji. Na podstawie analizy wypowiedzi wyodrębniono triadę: *dobro dziecka – partnerstwo – społeczność*.

Wydaje się, że dla mężczyzn-nauczycieli kategorią nadrzędną w tym aspekcie jest *dobro dziecka*. *Dobru dzieci*, które pozostają pod ich opieką w przedszkolu, podporządkowują wszystkie elementy swojej pracy zawodowej, spośród których istotnego znaczenia nabierają pozytywne, bliskie i profesjonalne relacje z rodzicami najmłodszych. *Dobro dziecka* jako cel przyświeca im w momencie, kiedy rozpoczynają pracę i poświęcają wiele uwagi i energii, by przekonać rodziców do siebie po to, żeby ci wspomogli proces adaptacji dziecka do nowego miejsca. „Oswajają” rodziców ze sobą, niwelując ich początkowe obawy i niepewność, aby następnie to oni pomogli zmniejszyć lęk dzieci przed uczęszczaniem do przedszkola. Dostrzegają wagę współpracy i pokazywania rodzicom warsztatu pracy zawodowej, otwierając dla nich drzwi sali przedszkolnej w celu wzmocnienia zaufania, by dorośli mieli szansę zobaczyć, że *dobro dziecka* i jego prawidłowy,

wszechstronny rozwój znajduje się u tych nauczycieli na pierwszym miejscu. Za pomocą różnych sposobów, umiejętnie wykorzystując miejsce, włączają rodziców w działania przedszkola, przekonują ich, że „grają do jednej bramki”, mają wspólny cel, którym jest właśnie *dobro dziecka*. W efekcie zyskują rodziców zaangażowanych, otwartych i przyjaznych, którzy wspólnie z nauczycielami „mogą zrobić wszystko, co chcą” w przedszkolu.

Drugą kategorią w obszarze wartości dla uczestników badań jest *partnerstwo*. Z analiz narracji wyłania się obraz mężczyzn-nauczycieli dbających o to, by rodzice byli dla nich *partnerami* w procesie edukacyjnym, w którym głównym podmiotem oddziaływań jest dziecko. Na podstawie wypowiedzi badanych można wskazać, że w przedszkolach, w których pracują, po dwóch stronach sali przedszkolnej spotykają się dorośli, których łączy wspólny cel – wartość nadrzędna, czyli *dobro dziecka*. W wielu wypowiedziach uczestników badań wybrzmiewa potrzeba zaproszenia rodziców do współtworzenia przestrzeni, w której przebywają dzieci, nie tylko przestrzeni materialnej (wyrażającej się poprzez np. odnowienie sali przedszkolnej czy przygotowanie dekoracji), ale i społecznej. Rodzice traktowani są przez nich jak pierwsi wychowawcy dziecka – ci, którzy wiedzą o nim najwięcej, od których zarazem można się wiele nauczyć. Mężczyźni-nauczyciele uwzględniają punkt widzenia rodziców, sposób patrzenia na dziecko, biorą pod uwagę ich wątpliwości; starają się ich poznać, dlatego poświęcają na to dużo czasu (mając świadomość, że budowanie relacji to długotrwały proces), cierpliwości i energii. Dzięki temu rodzice czują się zauważeni, docenieni i ważni w procesie edukacyjnym. Wychodząc w ich kierunku z inicjatywą wspólnego działania na rzecz dzieci, mężczyźni-nauczyciele zostawiają im możliwości do zaangażowania się, dlatego rodzice *sami* (jak wskazał jeden z badanych) zaczynają podejmować aktywności dla dzieci i przedszkola. Mężczyźni-nauczyciele „wpuszczają” rodziców do przedszkolnego świata i traktują ich jak równoważnych (czasem nawet ważniejszych niż nauczyciele) partnerów. Uczestnicy badań zatem „schodzą z piedestału”, przestają być „zdytansowaną figurą nauczyciela” i stają się rodzicom bliżsi.

W narracjach można odnaleźć też trzecią wartość, która jest dla mężczyzn-nauczycieli istotna – *społeczność*. Budowana jest ona przez nauczycieli wokół wartości głównej, czyli *dobro dziecka*, ale przy aktywnym współdziałaniu rodziców, stając się wyrazem *partnerstwa* w relacjach. Rozwijając bliskie, ale także profesjonalne i pełne szacunku dla wzajemnych granic relacje z opiekunami dzieci, swoją otwartą postawą nauczyciele ośmielają i zachęcają rodziców do tego, by byli aktywnymi podmiotami oddziaływań edukacyjnych w przedszkolu. Znaczenie *społeczności* uwidacznia się w wielu wypowiedziach uczestników badań, gdy wskazują oni na to, że poświęcają rodzicom czas podczas rozmów, włączają ich w różnego typu aktywności, ale też zachęcają ich do udziału w spotkaniach przy grillu czy ognisku bądź we wspólnych *wypadach*. Mężczyźni-nauczyciele

pozostawiają zatem rodzicom przestrzeń społeczną dla tworzenia relacji samodzielnie, w tym w ich własnym gronie.

Scharakteryzowana pokrótce triada wartości, która uwidoczniła się w narracjach, może stanowić kolejną (obok tej dotyczącej czasu i miejsca) płaszczyznę, na której odczytywane są treści dotyczące budowania relacji mężczyzn-nauczycieli z rodzicami.

KIERUNKI INTERPRETACYJNE

Zawód nauczyciela edukacji przedszkolnej jest bardzo sfeminizowany. Co więcej, literatura przedmiotu z zakresu pedeutologii, ramy prawne określające standardy kształcenia czy kwalifikacje do zawodu ujmują profesję nauczycielską w kategoriach bezosobowych, a jej przedstawiciele – jako kolektyw. Często podejmowane są analizy uwzględniające doświadczenia kobiet-nauczycielek (por. np. Łukasik, 2016). Perspektywą domyślną, ukazującą pewne wzorce realizacji tej roli zawodowej, jest więc perspektywa kobieca lub taka, która prezentuje nauczyciela jako anonimową część większej grupy, co niekoniecznie ukazuje nauczyciela jako sprawczy i indywidualny podmiot własnych działań.

Mężczyźni, rozpoczynając pracę w przedszkolu, dysponują wiedzą i umiejętnościami zdobytymi w toku studiów, mają odpowiednie kwalifikacje do wykonywania zawodu, ale podejmują się realizacji roli nie do końca znanej czy określonej, jeśli weźmie się pod uwagę perspektywę męską. Nie pozostają jednak bierni wobec tej sytuacji. Na podstawie zdobytej wiedzy i własnych doświadczeń, podejmując trud nieustannego uczenia się w relacjach z innymi (np. z rodzicami), starają się konstruować swoją rolę zawodową, a następnie realizować ją w codziennym działaniu. Wydaje się, że mężczyźni-nauczyciele (a przynajmniej uczestnicy badań) działają poza utartymi schematami dotyczącymi funkcjonowania nauczycieli. Takie działanie uwidacznia się również w budowaniu relacji z rodzicami.

Mężczyźni-nauczyciele starają się w sposób niezależny od pewnych nieformalnych wzorców konstruować swoje własne doświadczenia, w tym z zakresu kontaktów interpersonalnych z innymi, w oparciu o własną interpretację świata (głównie społecznego), w którym żyją, umiejętnie wykorzystując do tego celu zarówno dany im czas, który poświęcają na pracę, jak i miejsce.

Ciekawym kierunkiem interpretacyjnym wyników badań może być konstruktywistyczne ujęcie roli nauczyciela edukacji przedszkolnej przez mężczyzn w perspektywie konstruktywizmu społecznego, jednej z trzech odmian tzw. ogólnej perspektywy konstruktywistycznej (Wendland, 2011). W tym ujęciu istotne jest, że wiedza o świecie jest zdeterminowana społecznie, wpleciona w kulturę i tworzona przez ludzi (Wendland, 2011). Człowiek postrzega rzeczywistość, w której funkcjonuje, przez pryzmat własnych doświadczeń i kultury, a swoim

spostrzeżeniom nadaje określone znaczenia i konteksty. Świat jest zatem postrzegany w sposób subiektywny, a rzeczywistość społeczna – nieustannie interpretowana (Klus-Stańska, 2018). Na podstawie zaprezentowanych wyników badań można pokusić się o stwierdzenie, że mężczyźni-nauczyciele edukacji przedszkolnej przyglądają się rzeczywistości społecznej, w której funkcjonują, realizując swoją rolę zawodową, a następnie nadają swoim spostrzeżeniom określone znaczenia. Relacje z rodzicami postrzegają nie jako zagrażające, ale raczej otwierające na możliwości różnorodnej współpracy. W ich percepcji rodzice to pełnoprawni partnerzy w procesie edukacyjnym, od których również można czerpać wiedzę i doświadczenie. Postrzeganie rodziców w taki sposób pozbawione jest lęku przed oceną nauczyciela jako profesjonalisty i człowieka, a w konsekwencji także dystansu wobec innych. Mężczyźni dzięki kreowaniu własnej *marki* mogą czuć się sprawczy i niezależni. Z poczucia kompetencji oraz własnej wartości wyrasta partnerski stosunek do rodziców. Co więcej, rodzice uznają to partnerstwo za prawdziwe i wartościowe, gdyż w efekcie angażują się w relacje i działania na rzecz dzieci i przedszkola. Interpretacja świata społecznego prowadzi mężczyzn-nauczycieli do konkluzji, że świat społeczny można konstruować według własnej wizji. W konsekwencji, znając cel swojej pracy rozumiany jako wszechstronny rozwój powierzonych im dzieci, kształtują relacje z rodzicami (elementem tego świata społecznego) na swój własny sposób, przyznając im bardzo dużą wartość. Zdają sobie sprawę, że od ich jakości zależy skuteczność całego procesu edukacyjnego. Mają przy tym świadomość, że rozwijanie tych relacji wymaga czasu i nie zawsze jest łatwe.

Relacje z rodzicami ewoluują w czasie. Mężczyźni-nauczyciele, konfrontując się z obawami zarówno własnymi, jak i rodziców, poprzez pokazywanie własnego zaangażowania budują swoją *markę* i prezentują się jako profesjonalści, sprawiając, że wśród rodziców wzrasta poziom zaufania do nich. Dzięki wysiłkowi wkładanemu w budowanie relacji, a także traktowaniu rodziców jako partnerów osiągają wysoki poziom ich zaangażowania oraz wdzięczność. Współpraca pozwala na budowanie silnie związanej ze sobą społeczności przedszkolnej.

Tworząc społeczność przedszkolną, mężczyźni-nauczyciele umiejętnie wykorzystują daną im przestrzeń przedszkola. Warto zwrócić uwagę na to, że na gruncie przestrzeni materialnej, czyli tego, czym dysponują nauczyciele (budynek i infrastruktura przedszkola oraz pewne wydarzenia dziejące się w nim), tworzą zarazem przestrzeń relacji. Sposoby kreowania tych dwóch przestrzeni można odnieść do ważnego obszaru w pedagogice, mianowicie do pedagogiki miejsca (Mendel, 2006b).

Według Mendel (2006b, s. 22) miejsce może być „potencjalnie nośną kategorią, mogącą stymulować i wspierać procesy interpretacji, twórczej reinterpretacji oraz kreacji koncentrujących się na miejscu, wzorów myślenia pedagogicznego”. Autorka wskazuje, odwołując się do różnych nurtów filozoficznych

i paradygmatów, że *miejsce* jest nieodłączne od bytu człowieka – zawsze mamy do czynienia z jakimś *byciem w...*, np. *byciem w świecie* (Mendel, 2006b). Rozpatruje je m.in. w perspektywie konstruktywizmu, co koresponduje z wcześniej zarysowanym kierunkiem interpretacyjnym analizowanych narracji, zaznaczając, że „w nurcie tym *miejsce* jest zawsze znaczące” (Mendel, 2006b, s. 29). Zwraca uwagę na to, że edukację można rozumieć w ścisłym związku z miejscem, a różne sposoby tego rozumienia mogą być odkrywane w znaczeniach, jakie *miejsca* nadają ludzie: nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, dzieci, rodzice czy inne podmioty oddziaływań edukacyjnych. Należy więc wyraźnie podkreślić, że „przyjmując konstruktywistyczną orientację, pewnikiem staje się, że miejsca nie są, jakie są, lecz są tym, za co biorą je ludzie. Ważne są przede wszystkim ich znaczenia. Zatem miejsca rozumieć trzeba jak wynik wspólnego ustalania i podtrzymywania znaczeń” (Mendel, 2006b, s. 29). Analizując realizację zadań zawodowych mężczyzn-nauczycieli w aspekcie rozwijania przez nich relacji z rodzicami w przestrzeni przedszkola oraz przestrzeni społecznej trudno nie zgodzić się z tym, że uczestnicy badań nadali w pewnym momencie swojej drogi zawodowej szczególne znaczenie przedszkolu jako przestrzeni, na gruncie której można rozwijać również przestrzeń relacji. Co więcej, stali się otwarci na to, że owe znaczenia mogą być konstruowane, rekonstruowane i ustalone wspólnie z innymi uczestnikami procesów edukacyjnych, w kontekście analizowanych narracji szczególnie z rodzicami. Biorąc pod uwagę wartości, o których wspomniano wcześniej, można przypuszczać, że mężczyźni mogą rozpatrywać przedszkole jako *miejsce* przyjazne przede wszystkim dzieciom, ale także ich rodzicom i kadrze pedagogicznej. *Miejsce przyjazne* stało się podstawową kategorią znaczącą dla uczestników badań. Takim rozumieniem *miejsca* dzielą się oni z rodzicami, pozwalając im wspólnie owo *miejsce* tworzyć. Kategoria ta staje się ważna nie tylko w kontekście nadawania jej znaczeń, ale i w związku z możliwościami jej wykorzystania. Wydaje się, że Mendel (2006b) zaznacza dwie ważne płaszczyzny rozumienia miejsca: pewnej przestrzeni fizycznej, niejako materialnej, oraz przestrzeni społecznej. Działania mężczyzn-nauczycieli w kontekście ich budowania relacji z rodzicami również można do owych płaszczyzn odnieść. Uczestnicy badań wykorzystują przedszkole jako przestrzeń fizyczną do tego, by włączać rodziców we wspólne działania. Dzięki zaproszeniu ich do budynku, włączeniu w dbanie o niego poprzez np. wspólne malowanie sali czy przygotowywanie dekoracji z okazji ważnego przedszkolnego wydarzenia, tworzą wspólnie z rodzicami przyjazną dla dzieci (i nie tylko) przestrzeń architektoniczną. Według Gruenewalda (2003) miejsca są tym, czym czynią je ludzie, rozumiani jako *place makers*. Tworzone wspólnie przez rodziców i nauczycieli przedszkole to przestrzeń, w której chce się przebywać i w której można odnaleźć elementy wykonane przez osoby, dla których to, jak wygląda miejsce, gdzie przebywają ich dzieci, ma znaczenie. Wydaje się, że przestrzeń taka staje się w pewnym

sensie bliższa dzieciom, nauczycielom i rodzicom – ciesząca tak, jak przekazany komuś ważnemu własnoręcznie wykonany prezent, niejako upodmiotowiona. Jak wskazuje Mendel (2006b, s. 26), „z pedagogiczną intencją dokonywana kreacja miejsca wychowania może być wychowaniem. Można zatem powiedzieć, że miejsce wychowuje i utożsamiać je z wychowaniem, rozumieć je podmiotowo i mówić o *miejscu wychowującym*”. Dodatkowo wspólne z rodzicami zaangażowanie w kreowanie miejsca prowadzi do wzrostu we wszystkich osobach poczucia sprawstwa i otwiera na realizowanie działań edukacyjnych w sposób kreatywny, niezależny, a co najważniejsze służący wszechstronnemu rozwojowi dzieci. Według Mendel miejsce może służyć zarówno do ograniczania, jak i do wyzwalania różnorodnej aktywności człowieka. Wydaje się, że mężczyźni-nauczyciele starają się podejmować działania związane raczej z wyzwalaniem i konstruktywnym kreowaniem. Wykorzystują przestrzeń przedszkola, kształtując ją i zmieniając dla dobra wszystkich podmiotów oddziaływań edukacyjnych, czego efektem jest zaangażowanie i współpraca rodziców.

W odniesieniu do drugiej płaszczyzny – społecznej – można wskazać, że jest ona budowana i rozwijana na bazie wspólnie kreowanej przestrzeni fizycznej. Mężczyźni-nauczyciele, działając wspólnie z rodzicami i angażując ich w aktywności zmierzające ku polepszeniu aspektów materialnych funkcjonowania przedszkola, starają się aktywować również najbliższe środowisko społeczne dzieci (rodzinę) i dążą do stworzenia społeczności przedszkolnej, w której ważną rolę odgrywają właśnie rodzice. Wydaje się, że mają oni poczucie bycia pewnymi sobie i otwartymi gospodarzami miejsca (sali przedszkolnej, korytarza czy ogrodu), do którego zapraszają innych dorosłych po to, by wraz z nimi współtworzyli owo miejsce. W trakcie codziennej pracy z grupą dzieci oraz z ich rodzicami, wykorzystując różne miejsca w przedszkolu (a czasem otwierając nawet prywatną przestrzeń wirtualną), na różne sposoby dbają o relacje z tymi ostatnimi, krok po kroku angażując ich w działania na rzecz grupy. Działania te opierają się na dobrowolności i dostrzeganiu wspólnego celu, jakim jest dobro dziecka. Rozwijanie relacji na gruncie terenu przedszkola jest świadome: nauczyciel-„gospodarz” zaprasza rodziców do sali, na zebranie, zajęcia otwarte, wykazując inicjatywę i otwierając *miejsce*. Następnie pozwala im wejść na „swój” teren, zachęcając do podejmowania wspólnych działań oraz organizując różne aktywności. Efektem staje się możliwość aktywnej działalności rodziców i ich inicjatywy, ponoszenie przez nich odpowiedzialności za to, co dzieje się w przedszkolu. Wyraża się to np. przez aktywności nakierowane na to, by z mężczyzną-nauczycielem współpracować jak najdłużej: wysyłanie próśb i wniosków do dyrekcji, kuratorium czy rady miasta w celu przedłużenia umowy z nauczycielem bądź przepisywanie dzieci do grupy prowadzonej przez niego, zaangażowanie w indywidualne konsultacje. W ten sposób rodzice stają się prawdziwą i aktywną częścią społeczności przedszkolnej. Warto w tym miejscu wskazać, że

pedagogika miejsca, w kontekście animacji społecznej i wobec podbudowującego ją postulatu krzewienia wspólnotowych form życia lokalnych społeczności, może być rozumiana jako proces nieustającego rozrywania i twórczej, ukierunkowanej na wartości wspólnotowe renegocjacji znaczeń miejsc, w których jednostki i grupy są aktywne, współtworząc własne historie, siebie. (Mendel, 2006b, s. 32)

Mendel podkreśla edukacyjną i animacyjną rolę miejsca. Na podstawie analizy narracji zasadne wydaje się stwierdzenie, że mężczyźni właśnie w taki sposób traktują przedszkole, aczkolwiek nie musi to być ich świadome działanie. Znając podstawowy cel własnej pracy zawodowej, jakim uczynili dobro dziecka, wykorzystują miejsce do pracy edukacyjnej – dzięki przyjaznemu otoczeniu najmłodszy mają szansę na wszechstronny rozwój, a wyposażenie przedszkola, o które dbają nauczyciele i rodzice, umożliwia realizowanie zadań wychowawczych i dydaktycznych. Co więcej, mężczyźni-nauczyciele korzystają z przedszkola jako miejsca, w którym można dokonywać pracy animacyjnej skierowanej na szersze środowisko społeczne – rodziców. Czynią to, angażując ich we wspólne przygotowywanie uroczystości przedszkolnych, współorganizując ogniska, festyny czy pikniki, dzięki czemu rodzice mogą samodzielnie tworzyć własną społeczność, która z czasem może nawet zyskać poczucie decyzyjności (wyrażające się, jak już zostało podkreślone, w aktywnym działaniu nakierowanym na to, by dyrekcja czy rada miasta zechciała kontynuować z mężczyzną-nauczycielem współpracę). Taka praca animacyjna, „przebiegając ze świadomością miejsca – może zyskiwać inspirujące, teoretyczne zakorzenienia oraz przybierać w rezultacie oryginalne formy jednostkowej i społecznej autokreacji” (Mendel, 2006b, s. 23).

W STRONĘ DYSKUSJI

To, w jaki sposób uczestnicy badań realizują zadanie związane ze współpracą z rodzicami, umiejętnie korzystając z danej im przestrzeni, nie jest jednak typowe dla nauczycieli pracujących w polskich szkołach czy przedszkolach. Jak wskazują badacze, współpraca między dwoma podmiotami – rodzicami i nauczycielami – nie zawsze jest satysfakcjonująca (por. m.in. Janke 2002, 2004; Mendel 2006a; Nowosad, 2015; Segiet, 1999, 2004). Szkoła (a zatem i przedszkole) nie jest miejscem przyjaznym dla rodziców. Wydaje się, że bardziej powszechnym działaniem dyrekcji i kadry pedagogicznej jest wykorzystanie przestrzeni szkoły czy przedszkola po to, by infantylizować i dystansować od siebie rodziców, co w konsekwencji sprawia, że ci ostatni stają się wobec niej bierni (Mendel, 2006a).

Mendel w swoich rozważaniach dotyczących miejsca i jego znaczeń dla rodziców odnosi się do przestrzeni szkoły, ale wydaje się, że tę interpretację można rozszerzyć na przestrzeń przedszkola, gdyż funkcjonuje ona w podobny sposób. Analizując relacje pomiędzy rodzicami a szkołą (nauczycielami, dyrektorem,

innymi pracownikami), autorka odwołuje się do koncepcji Halla, który zidentyfikował trzy typy przestrzeni:

(...) trwałą (sposób organizowania działalności indywidualnej i grupowej, widoczny np. w budowlach, grupowanych i dzielonych wewnętrznie w zgodzie z kulturowo zdeterminowanymi modelami); przestrzeń półtrwałą (zagospodarowanie przestrzeni trwałą przedmiotami, możliwymi do przemieszczenia lub zmiany, bez ingerowania w nią; może mieć charakter *dospoleczny*, sprzyjać bliskim interakcjom, tworzeniu więzi, lub *odspoleczny* – może blokować je lub uniemożliwiać); przestrzeń nieformalną/układów nieformalnych (zbiór legitymizowanych społecznie dystansów fizycznych). (Mendel, 2006a, s. 263–264)

Wskazuje następnie, że dwie ostatnie z tych przestrzeni wykorzystywane są przez nauczycieli raczej w celu dystansowania od siebie rodziców aniżeli po to, by budować z nimi bliskie relacje. Z tej perspektywy działania mężczyzn-nauczycieli znacząco różnią się od tego, w jaki sposób nauczyciele zwykle podejmują kontakty z rodzicami.

Zasadniczo „szkoła nie jest miejscem przyjaznym dla rodziców, nie czują się oni w nim dobrze i, generalnie, są w nim jedynie wtedy, gdy muszą. Stąd też mówi się o *bierności pro szkolnej rodziców*” (Mendel, 2006a, s. 264). Bardzo często (i nie jest to problem nowy) wskazuje się na to, że rodzice nie angażują się w życie szkoły (lub angażują się za bardzo, ukierunkowując swoje działania raczej przeciwko tej instytucji), wykazują się postawą roszczeniową i stawiają się w opozycji do nauczycieli, którzy z kolei pozostają głusi na ich prośby czy oczekiwania, a rodziców traktują często jako wrogów. Za pomocą przestrzeni szkoły często również budują dystans pomiędzy sobą a rodzicami. Mendel zauważa, że szkoła infantyлізуje rodziców, nakazując im wejść w rolę osób niedorośliwych, niedojrzałych. W przestrzeni wyraża się to choćby układem, w którym podczas wywiadówki (czy zebrania w przedszkolu) rodzice siedzą na krzeselkach przeznaczonych dla dzieci, podczas gdy nauczyciel zajmuje zwykle wyższe miejsce za biurkiem, ukazując swoją uprzywilejowaną pozycję, a także wystrojem placówki, w której „wszystko musi być *dydaktyczne*” i „sugerujące jakąś fikcję krainy bajkowej szczęśliwości” (Mendel, 2006a, s. 265), co zwykle jest realizacją jakiegoś, zwykle niesprecyzowanego, nieprzemyślanego i nieskonsultowanego z pozostałymi uczestnikami procesu edukacyjnego (dziećmi, rodzicami) konceptu nauczycieli. W przypadku uczestników badań jest inaczej. Mężczyźni-nauczyciele starają się włączać rodziców we wspólne tworzenie przestrzeni (malowanie sali, tworzenie dekoracji). Poza tym zmniejszają dystans, np. *siedząc skrzyżnie* na biurku podczas prowadzenia zebrania, sprawiają, że spotkanie staje się nieco mniej formalne, a bardziej wykraczające poza sztywne, utarte ramy nauczyciela występującego „na katedrze”.

Co niezwykle trafne, jak wskazuje Mendel, rodzic wybiera się do szkoły (lub przedszkola) zasadniczo z dwóch powodów: własnego dziecka (ucznia) oraz nauczyciela.

Nie ma w tym układzie drugiego rodzica. Nie ma miejsca, do którego mogliby zmierzać, pragnąc go spotkać. Nie ma miejsca pozwalającego rodzicom być bez innych albo z innymi, ale opierając się na wspólnej akceptacji ich obecności, czyli być *między sobą*. (Mendel, 2006a, s. 265)

Rodzice są wyłączeni z przestrzeni szkoły, co uniemożliwia tworzenie się wspólnoty rodzicielskiej. Tymczasem potrzebują побыć również ze sobą nawzajem. Świadczy o tym to, że odnajdują w przestrzeni szkoły czy przedszkola mało wygodne i nieprzeznaczone dla nich miejsca, w których kontaktują się ze sobą – przestrzeń przed salą przedszkolną czy świetlicą lub hol/korytarz, w którym oczekują na dzieci, przestrzeń przed drzwiami budynku lub wręcz na parkingu szkolnym czy przedszkolnym. Rodzicielska wspólnota mimo wszystko rodzi się niejako spontanicznie, ale na podstawie wymuszonych, niejawnych i nieco doraźnych rozwiązań. „Jeśliby zatem w szkole istniało ich własne miejsce, można byłoby rokować rozwój form rodzicielskiej samoorganizacji i ogólny wzrost społecznej aktywności tej grupy” (Mendel, 2006a, s. 266). Mężczyźni-nauczyciele zdają się dostrzegać potrzebę wspólnotowości rodziców. Realizując swoje zadania zawodowe, organizują spotkania o charakterze integracyjnym czy rozrywkowym, jak spotkanie przy grillu czy ognisku, piknik czy inny *wypad*. Wydaje się, że mają świadomość tego, że rodzice chcą zacieśniać więzi nie tylko między sobą, ale i z przedszkolem. Mimo że nie zawsze przestrzeń przedszkola jako budynku temu sprzyja, mężczyźni-nauczyciele starają się dawać rodzicom możliwość budowania wspólnoty.

W zakresie *przestrzeni układów nieformalnych* (Mendel, 2006a), która wyraża się fizyczną odległością pomiędzy osobami komunikującymi się ze sobą, pracownicy szkoły dystansują się od rodziców. Co więcej, często tworzą taki układ osobowo-przestrzenny, w którym umieszczają siebie w pozycji uprzywilejowanej, kontrolując fizyczną odległość od rodziców, stawiając ich w pozycji podległej, a często też instrumentalnej. Rodzice wskazują na wykorzystywanie ich przez instytucję edukacyjną (są „potrzebni” jedynie do tego, by zaopatrzyć placówkę np. w pomoce dydaktyczne, materiały plastyczne, pomagać w zorganizowaniu wycieczki czy wziąć udział w akcji organizowanej przez nauczycieli) oraz na instytucjonalne usztywnienie i przemawianie językiem regulaminów (Mendel, 2004). W ujęciu proksemicznym także nauczyciele kształtują przestrzeń kontaktów z rodzicami, określając niejako stosunki władzy, w których przewaga leży po ich stronie. Podczas wywiadówek to oni zarządzają miejscem w sali, zachowując odległość publiczną, formalną, oficjalną; to oni „wzywają” rodziców do szkoły, co często stanowi wyraźny i wstydlivy sygnał, że dziecko sprawia problemy. „W czasie konsultacji indywidualnych nauczyciel zwykle siedzi przy swoim biurku, rodzic natomiast stoi lub siedzi w jego pobliżu. W układzie tym nauczyciel jest *u siebie*, a rodzic to zawsze *ten obcy*, widziany mile *gość* lub niepożądany *intruz*” (Mendel, 2006a, s. 268). Mężczyźni-nauczyciele w przedszkolu zachowują się nieco inaczej. Często sami wychodzą z inicjatywą rozmowy z rodzicem

zamiast „wzywać” go do siebie; podejmują konwersację, przekazując informacje o dziecku i ustalając wspólne możliwości działania oraz słuchając opinii rodzica w danej kwestii. Podczas konsultacji indywidualnych „w drzwiach sali” stoją (tak jak rodzice), zachowaniem wskazując na równość i partnerstwo pozycji nauczyciela i rodzica. Mężczyźni-nauczyciele zatem nie infantylizują rodziców, skracają dystans, poświęcają czas partnerom we wspólnej sprawie. W konsekwencji rodzice stają się aktywnymi współtwórcami społeczności przedszkolnej.

Analizując formowanie się relacji między nauczycielami a rodzicami, należy przyznać, że istnieją pewne różnice pomiędzy szkołą a przedszkolem, związane z możliwościami zarządzania przestrzenią przez nauczycieli. Szkoła, rozumiana jako kadra pedagogiczna, dyrekcja i inni pracownicy, bardzo często

woli swoje usztywnienie, pełne oficjalnej rezerwy nastawienie wobec rodziców. Tkwiąc w typowych formach kontaktu z rodzicami, które wiążą się ze (...) znaczeniami odległości oraz pozycjami w dyskursie szkoła-rodzice, nie zabiega o większą aktywność rodziców, a w hasłach do niej wzywających pozostaje na poziomie deklaracji, preferując narzekanie na ich *proszkolną bierność*. (Mendel, 2006a, s. 270)

Rodzice w szkole nie mają możliwości rozwijania swojej wspólnoty, organizują się więc w sposób nieformalny: albo „przed drzwiami”, albo np. zawiązując grupy na portalach społecznościowych czy komunikatorach internetowych. Partnerstwo rodziców ze szkołą, od dawna postulowane przecież w różnego rodzaju dokumentach, aktach prawnych czy zaleceniach i opracowaniach naukowych, pozostaje nadal w sferze życzeniowej lub deklaratywnej. Przedszkole wydaje się nieco bardziej otwarte na rodziców. Pod względem infrastruktury, różniącej się od tej szkolnej, a także organizacji pracy bardziej sprzyja budowaniu relacji z rodzicami. Jaszczyszyn (2003, s. 433) zaznacza, że „tylko nauczyciele dzieci w wieku przedszkolnym realizują formy, które czynią ich kontakty z rodzicami częściowo otwartymi”. Co więcej, w przypadku zadań edukacyjnych nacisk położony jest nie tyle na działania dydaktyczne, co na działania wychowawcze i opiekuńcze, co w pewnym sensie wymusza regularny i co najmniej poprawny kontakt nauczycieli z rodzicami. Codzienne przyprowadzanie i odbieranie dziecka przez rodzica generuje dodatkową i systematyczną możliwość krótkiego dialogu z nauczycielem oraz kształtowania więzi. Mimo to dialog ten często jest realizowany z pozycji zdystansowanego i oficjalnego pracownika przedszkola, a nie partnera do rozmowy, poza tym prowadzony jest w sposób powierzchowny. Pod tym względem uczestnicy badań wydają się prezentować zachowania odmienne.

ZAKOŃCZENIE

Dla uczestniczących w badaniach mężczyźni-nauczycieli budowanie i utrzymywanie pozytywnych, bliskich, ciepłych i życzliwych, ale również profesjonalnych

relacji z rodzicami jest integralną częścią pracy zawodowej. Aby osiągnąć wysoki i efektywny poziom współpracy, starają się zapewnić wsparcie, poczucie komfortu i spokoju, mają bowiem świadomość, że *zaopiekowany rodzic* to zarazem *zaopiekowane dziecko*. Rodzice nie są dla nich wrogami, tylko autentycznymi i realnymi partnerami w procesie wychowania i kształcenia dzieci. Co ważne, mężczyźni – w przeciwieństwie do wspomnianych w tekście nauczycieli – nie obawiają się rodziców, a raczej pokonują początkowy lęk i opory w kontakcie z nimi. Ponadto rozumieją, że początkowa nieufność i ostrożność rodziców powodowana jest obawami związanymi w wejście w nową sytuację społeczną. W pracy nie odgradzają się od rodziców, lecz w różny sposób zmniejszają dystans między sobą a nimi, budując relacje na zasadach partnerstwa i współpracy oraz zaufania. Opierają je też na angażowaniu rodziców w życie przedszkola, kreując w ten sposób prawdziwą przedszkolną społeczność, złożoną ze wszystkich podmiotów oddziaływań edukacyjnych. Z przeanalizowanych wywiadów wynika, że mężczyźni-nauczyciele przejawiają w stosunku do rodziców postawę akceptacji różnorodności ich postaw i sposobów myślenia; są raczej otwarci na dialog i współpracę mimo trudności i doświadczania przykrych emocji czy frustracji z powodu rodzicielskiej niechęci. Podczas kontaktów z rodzicami umiejętnie wykorzystują daną im materialną czy fizyczną przestrzeń przedszkola, na bazie której budują przestrzeń społeczną – bliskich sobie uczestników procesów edukacyjnych, których głównym adresatem jest dziecko. Starają się podejmować z rodzicami partnerską współpracę po to, aby stworzyć dla najmłodszych przestrzeń bezpieczną, pełną zaufania, ciepła i życzliwości, sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi.

Wydaje się zatem, że podstawą dla pozytywnych, podmiotowych i partnerskich relacji z rodzicami w przedszkolu jest pokonanie własnych, nauczycielskich początkowych obaw oraz zbudowanie klimatu zaufania i życzliwości. Jest to możliwe dzięki posiadaniu kompetencji komunikacyjnych i społeczno-emocjonalnych na wysokim poziomie, a także refleksyjności w działaniu. Dostrzeżenie w rodzicach nie wrogów, tylko osób autentycznie pragnących dobra dziecka oraz jak najlepszego jego rozwoju, co jest zbieżne z głównym celem nauczycieli, pozwala na otwartość w relacji i zaproszenie innych dorosłych do współtworzenia przyjaznej przestrzeni edukacyjnej (fizycznej, materialnej i społecznej) dla dzieci.

BIBLIOGRAFIA

LITERATURA

- Andrzejewska, J. (2003). Współudział rodziców w planie rozwoju i działalności przedszkola. W: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* (s. 435–443). Białystok: Trans Humana.
- Banasiak, B., Młynarczyk, A. (2013). Z praktyki poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niewspółpracujący rodzic. *Miesięcznik Dyrektora Przedszkola Publicznego i Niepublicznego*, (10).

- Bulera, M., Wojciechowska, K. (2002). Integracja przedszkola i domu rodzinnego – potrzeba czy konieczność? W: J. Jakóbowski, A. Jakubowicz-Bryx (red.), *Integracja w edukacji. Dylematy teorii i praktyki* (s. 204–209). Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Bulera, M., Gładyszewska, M. (2006). Edukacja z partnerskim udziałem rodziców – rozwiązania stosowane w bydgoskich przedszkolach. W: E. Smak (red.), *Nauczyciel w edukacji przedszkolnej* (s. 165–172). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Bulera, M., Żuchelkowska, K. (2006). *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”.
- Dudel, B. (2003). Partnerzy edukacyjnej interakcji a wizja zaspokajania potrzeb uczniów klas młodszych. W: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* (s. 417–425). Białystok: Trans Humana.
- Frąckowiak-Świtkowska, M. (2014). Poznajmy bliżej klientów przedszkola, czyli jak rozmawiać z rodzicami. *Monitor Prawny Dyrektora*, (2), 61–63.
- Gruenewald, D.A. (2003). Foundations of Place: A Multidisciplinary Framework for Place-Conscious Education. *American Educational Research Journal*, 40(3), 619–654. DOI: **10.3102/00028312040003619**
- Gulczyńska, A. (2020). Współpraca nauczycieli z rodzicami – systemowe propozycje rozwiązań. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 39(2), 181–193. DOI: **10.17951/lrp.2020.39.2.181-193**
- Hetmańczyk, H. (2019). Środowisko rodzinne i przedszkolne na różnych płaszczyznach współpracy i komunikacji. W: A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Walusia (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej* (s. 29–38). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Janke, A.W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodzinnych szkoły na przełomie XX i XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego.
- Janke, A.W. (2004). Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* (s. 129–162). Zielona Góra–Kraków: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Akademia Pedagogiczna.
- Jaszczyszyn, E. (2003). Jakość kontaktów interpersonalnych rodziców i nauczycieli w trakcie procesu edukacyjnego (na przykładzie przedszkoli i szkół średnich). W: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* (s. 426–434). Białystok: Trans Humana.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty pedagogiki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Krzysztofik, J., Piestrzyńska, A., Walulik, A. (2016). Strukturalna analiza biblijnych tekstów narracyjnych – implikacje pedagogiczne. *Jakościowe Badania Pedagogiczne*, 1(1), 49–60. DOI: **10.18276/jbp.2016.1.1-04**
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia, metodyka, ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lukasik, J. (2016). *Doświadczenie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Mendel, M. (2004). Rodzice i nauczyciele – jeden cel, dwa światy (kilka uwag zapisanych pod wrażeniem...). W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej* (s. 144–152). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2006a). Miejsca rodziców w przestrzeni szkoły. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 262–272). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Mendel, M. (2006b). Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwa. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca* (s. 21–37). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

- Nowosad, I. (2015). Współpraca nauczycieli z rodzicami w krzywym zwierciadle rzeczywistości edukacyjnej. W: A. Nowak-Łojewska, A. Olczak (red.), *Przedszkole – edukacyjny sukces dziecka czy zmarnowane szanse?* (s. 237–247). Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Segiet, W. (1999). *Rodzice i nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*. Poznań–Warszawa: Książka i Wiedza.
- Segiet, W. (2004). Psychospołeczna charakterystyka stosunków rodzice–nauczyciele. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy* (s. 109–128). Zielona Góra–Kraków: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Akademia Pedagogiczna.
- Waloszek, D. (1994). *Edukacja dzieci w wieku przedszkolnym. Założenia, treści i organizacja*. Zielona Góra: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego.
- Wendland, M. (2011). Perspektywa konstruktywistyczna jako filozoficzna podstawa rozważań nad komunikacją. *Kultura i Edukacja*, (4), 30–47.

AKTY PRAWNE

- Rozporządzenie. (2018). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz.U. 2018 poz. 1574 ze zm.).

ABSTRACT

The teacher-parent cooperation is an inseparable part of teachers' work in preschool education. Although important for kindergarten, it is also often not satisfying. The aim of the qualitative research was to recognize and understand the experiences of shaping and developing relationships with parents from the perspective of male preschool teachers and to answer the question of how do they perceive and understand their relationship with parents of kindergarten children. The research based on narrative interviews was conducted in 2019–2020 among 18 male preschool teachers from Poland. The categories describing the development of relationships between male teachers and parents, ways of shaping them from a time perspective, and important values were distinguished. The results show that the conscious care of the relationship with parents by male teachers contributes to the creation of friendly educational space for children. Experiences related to relations with parents and the meanings given to them by men working in kindergartens were referred to social constructivism as a legitimate interpretation trend. Highlighted category of place understood as the material space of the kindergarten and the space of friendly social relations also made it possible to embed the narratives in the pedagogy of place as understood by Maria Mendel.

Keywords: relationships between a teacher and parents; teacher-parent cooperation; educational space; preschool education