



**DZIECKO
W PRZESTRZENI
EDUKACYJNEJ**

Wsparcie instytucjonalne i społeczne

Redakcja naukowa:
Janina Florczykiewicz

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2019

Redakcja naukowa monografii:

dr hab. Janina Florczykiewicz, prof. uczelni
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Nauk Społecznych

Autorki rozdziałów:

Alicja Antas-Jaszczuk, Urszula Tyluś, Ewa Wyczółkowska, Agnieszka Roguska
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Wydział Nauk Społecznych

Recenzent:

dr hab. Barbara Kalinowska-Witek, prof. uczelni
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Wyniki badań, zrealizowane w ramach tematu nr 518/18/S, zostały sfinansowane z dotacji na naukę, przyznanej przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego

Komitet Wydawniczy: Andrzej Barczak, Mikołaj Bieluga, Andrzej Borkowski, Grażyna Anna Ciepela, Janina Florczykiewicz (przewodnicząca), Robert Gałązkowski, Jerzy Gieorgica, Arkadiusz Indraszczyk, Beata Jakubik, Jarosław Kardas, Wojciech Kolanowski, Agnieszka Prusińska, Zofia Rzymowska, Sławomir Sobieraj, Stanisław Socha, Maria Starnawska, Grzegorz Wierzbicki, Waldemar Wysocki

© Copyright by Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2019

Żaden fragment tej publikacji nie może być reprodukowany, umieszczany w systemach przechowywania informacji lub przekazywany w jakiegokolwiek formie – elektronicznej, mechanicznej, fotokopii czy innych reprodukcji – bez zgody posiadacza praw autorskich.

ISBN 978-83-7051-960-5



Wydawnictwo Naukowe
Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach
www.wydawnictwo-naukowe.uph.edu.pl

08-110 Siedlce, ul. Żytnia 17/19, tel. 25 643 15 20
Ark. wyd. 14,2. Ark. druk. 15,3.

Druk i oprawa: EXDRUK Spółka Cywilna, Włocławek

Spis treści

Wstęp	5
ROZDZIAŁ 1	
Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym	9
Alicja Antas-Jaszczuk	
1.1. Przegląd pojęć: współpraca, współdziałanie, partnerstwo, zaangażowanie	10
1.2. Współpraca przedszkola z rodzicami – idea, podstawy prawne, funkcje, zakres i formy	19
1.3. Przedszkole a środowisko lokalne – zadania, formy i partnerzy współpracy, oczekiwania i wzajemne korzyści	37
Literatura	50
ROZDZIAŁ 2	
Wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym w koncepcji zintegrowanej współpracy środowiskowej	55
Urszula Tyluś	
2.1. Wspieranie rozwoju dzieci w założeniach programowych wychowania przedszkolnego	55
2.2. Rola kapitału społecznego na rzecz wspierania rozwoju dzieci	65
2.3. Koncepcja zintegrowanej współpracy środowiskowej wspierająca rozwój dzieci	73
Literatura	84
ROZDZIAŁ 3	
Współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami w świetle badań własnych	87
Ewa Wyczółkowska	
3.1. Wprowadzenie	87
3.2. Charakterystyka badanych grup	93

3.3. Zakres i determinanty współpracy przedszkoli z instytucjami/organizacjami w percepcji nauczycieli przedszkoli.....	96
3.4. Zakres i determinanty współpracy przedszkoli z instytucjami/organizacjami w percepcji przedstawicieli instytucji/organizacji	125
3.5. Podsumowanie.....	155
Literatura.....	159

ROZDZIAŁ 4

Budowanie tolerancji wobec dzieci ze spektrum autyzmu.

W kierunku poszukiwania ścieżek współpracy

i wspierania osób z ASD	163
--------------------------------------	------------

Agnieszka Roguska

4.1. Dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych – ogólna charakterystyka i diagnozowanie	165
4.2. Formy i metody pracy z dzieckiem dotkniętym zaburzeniami ze spektrum autyzmu.....	172
4.3. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w systemie oświatowym	179
4.4. Świadomość społeczna i upowszechnianie wiedzy w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu.....	181
4.5. Tolerancja wobec dzieci z ASD – w kierunku rozumienia dróg współpracy	184
4.6. Tolerancja wobec dzieci ze spektrum autyzmu w świetle badań własnych.....	190
4.7. Zakończenie.....	201
4.8. Wnioski.....	203
Literatura.....	206

Bibliografia	211
--------------------	-----

Podsumowanie.....	225
-------------------	-----

Summary	227
---------------	-----

Wstęp

Pojęcia: współpraca, wsparcie, wychowanie – to terminy wyznaczające przestrzeń określonych działań, których realizacja ma służyć tworzeniu odpowiednich warunków do wielokierunkowej aktywności dziecka (w tym dziecka z niepełnosprawnościami), sprzyjających nabywaniu przez nie doświadczeń zarówno w emocjonalnym, poznawczym, jak też fizycznym i społecznym obszarze jego rozwoju. W realizacji tych działań, oprócz rodziny, przedszkola, szkoły, istotne znaczenie przypisywane jest również instytucjom społecznym. Współczesne praktyki społeczne i kulturowe wskazują na potrzebę konsolidacji wielowymiarowej współpracy, wsparcia i wychowania jako filarów procesów rozwoju i uczenia się od najwcześniejszych etapów dzieciństwa. W aktualnych koncepcjach teoretycznych dziecko postrzegane jest jako aktywny podmiot tych procesów w konkretnej rzeczywistości społecznej, w której uczestniczy i którą współtworzy. Dzieciństwo realizujące się w obrębie różnorodnych praktyk społecznych jest zatem istotnym czasem stawania się podmiotem w danej przestrzeni społecznej. Obecne społeczeństwo, manifestujące swą świadomość w kwestii potrzeb dzieci, wciąż poszukuje możliwości ich zaspokojenia między innymi poprzez partnerskie relacje, współpracę oraz angażowanie w wychowanie i edukację różnorodnych podmiotów środowiska społecznego.

Niniejsze opracowanie w kontekście zaproponowanej problematyki podejmuje rozważania w czterech odrębnych rozdziałach. W pierwszym, *Współpraca przedszkola ze środowiskiem wychowawczym*, Alicja Antas-Jaszczuk podejmuje analizy odnoszące się do pojęć: współpraca, współdziałanie, partnerstwo i zaangażowanie, wskazując na wciąż obecny wśród przedstawicieli pedagogiki brak zgodności w kwestii jednoznaczności tych terminów. Ponadto, autorka przez pryzmat aktualnych uregulowań formalno-prawnych o zasięgu krajowym, jak również globalnym, prowadzi eksplorację w obszarze zagadnienia statusu rodzica w relacjach z przedszkolem oraz omawia funkcje, zakres i formy współpracy: rodzice - przedszkole. Podkreśla przy tym, że umiejętnie zorganizowana współpraca z rodzicami stanowi ważną determinantę osiągnięć edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych przedszkola, a sposób jej

organizacji w znacznym stopniu zależy od specyfiki i wiedzy o środowisku, w którym działa placówka przedszkolna. Oprócz współpracy z rodzicami, autorka szeroko prezentuje zagadnienie współpracy przedszkola ze środowiskiem lokalnym jako sieci powiązań, stanowiących platformę do rozwijania i ubogacania wielokierunkowej działalności nakierowanej na dziecko zarówno w warstwie edukacyjnej (wykorzystując lokalne zasoby przyrodnicze, historyczne lub społeczne), jak również opiekuńczej i wychowawczej. Definiuje przy tym przedszkole jako aktywny podmiot środowiska lokalnego, tworzący płaszczyznę dla inicjatyw społecznych oraz jako partnera w różnych przedsięwzięciach i inicjatywach.

W drugim rozdziale *Wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym w koncepcji zintegrowanej współpracy środowiskowej* Urszula Tyluś koncentruje się na istocie i realizacji założeń wychowania przedszkolnego przy udziale zasobów kapitału społecznego. W kontekście podjętych rozważań teoretycznych autorka zwraca uwagę na możliwość wykorzystania kapitału społecznego w życiu codziennym, ukazując jego wartość funkcjonalną dla potrzeb wychowania przedszkolnego. Uzasadnioną przydatność praktyczną odnajduje badaczka w zróżnicowanej działalności edukacyjnej, społecznej, kulturowej organizowanej przy współpracy rodziców i różnych instytucji świeckich, kościelnych o zasięgu lokalnym i ogólnokrajowym. Celem zintegrowanej koncepcji środowiskowej w rozumieniu autorki jest sprostanie potrzebom i oczekiwaniom dzieci, a tym samym zagwarantowanie stymulowania rozwoju oraz wyrównywania szans w aspekcie ogólnorozwojowym, we współpracy z szeroko rozumianym środowiskiem. Urszula Tyluś traktuje potencjał kapitału społecznego środowiska lokalnego i pozalokalnego jako niezastąpiony element fundamentu w budowaniu idei zrównoważonego rozwoju w oparciu o rozpowszechniane w naszym społeczeństwie ideologie demokratyczne i ukształtowane na ich podstawie koncepcje. Autorka proponuje modele współdziałania, które umożliwią realizację założeń zintegrowanej koncepcji środowiskowej na rzecz wspierania rozwoju dzieci.

W kolejnym rozdziale Ewa Wyczółkowska prezentuje i analizuje wyniki badań ogólnokrajowych, podczas których respondenci wypowiedzieli się na temat współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Badania zostały przygotowane na bazie koncepcji ekologicznej Uriego Bronfenbrenera, a kontynuowanej i rozszerzonej przez Mikołaja Winiarskiego. Początkowym etapem konceptualizacji projektu badawczego był przedmiot badań, którym stały się determinanty oddziałujące na współpracę nauczycieli przedszkoli

z instytucjami/organizacjami i korzyści wynikające ze współpracy. Autorka poszukiwała odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie determinanty oddziałują na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami? Jakie korzyści wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami? Jakie zmienne niezależne oddziałują na determinanty i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami? Narzędziami do poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania były kwestionariusze ankiet. Zgromadzone dane zostały opracowane za pomocą metod matematyczno-statystycznych, a wyniki zaprezentowane w tabelach. W podsumowaniu badań przytoczono generalne prawidłowości oraz propozycje dalszych analiz.

Czwarty rozdział książki, opracowany przez Agnieszkę Roguską, podnosi zagadnienie osób ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera, trudności w ich codziennym funkcjonowaniu w rzeczywistości rodzinnej, rówieśniczej, szkolnej, społecznej. Prawo oświatowe sytuuje ucznia z autyzmem w gronie osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dziecko z autyzmem wciąż stanowi wyzwanie dla systemu edukacyjnego oraz jego społecznego postrzegania. Opracowanie przybliży stan wiedzy, formy i metody pracy, sposoby wyrażania, kreowania postawy tolerancji wobec osób z ASD i ich najbliższych na podstawie literatury przedmiotu oraz badań empirycznych. Brak zrozumienia w obszarze autyzmu oznacza brak podejmowanych inicjatyw w kierunku otwierania przestrzeni społecznej na potrzeby usprawniania osób z różnego rodzaju niepełnosprawnościami, w tym z autyzmem i zespołem Aspergera. Badania ujawniły m. in., że wiedza respondentów na temat autyzmu jest niewielka. Większość ankietowanych spotyka się z osobami z autyzmem w szkole, rzadziej wśród przyjaciół i znajomych. Ponadto respondenci wyrazili swoje obawy odnośnie zachowań dyskryminacyjnych wobec osób z ASD.

Zaprezentowane w niniejszej książce perspektywy teoretyczne, opisy i analizy empiryczne, dotyczące współpracy, wsparcia i wychowania jako działań nakierowanych na optymalizację przestrzeni edukacyjnej dziecka mogą stać się dla szerokiego kręgu czytelników inspiracją do refleksji oraz impulsem do działania we wspólnej przestrzeni dzieci, osób dorosłych, środowiska oraz instytucji oświatowych i społecznych.

ROZDZIAŁ 1

Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym

Alicja Antas-Jaszczuk

Współczesne przedszkole nie może prawidłowo wypełniać swoich zadań i funkcji bez ścisłej, systematycznej i odpowiednio zorganizowanej współpracy z rodziną dziecka i wielowymiarowym otoczeniem społecznym. Niebagatelne znaczenie ma w tym względzie tworzenie właściwego klimatu, sprzyjającego efektywnemu zaangażowaniu, opartego na obustronnym zaufaniu, dobrej woli i obopólnych inicjatywach twórczych. Podkreślić przy tym należy, że aktywność przedszkola na polu partnerskiej współpracy z rodziną i instytucjami w istotny sposób warunkuje jakość specyficznej więzi dzieci z najbliższym otoczeniem społecznym oraz rodziną, a także sytuuje przedszkole na pozycji ważnego, integralnego elementu środowiska społecznego.

Formułowanie wytycznych i zadań w obszarze współdziałania przedszkoli z rodzicami i środowiskiem społecznym wynika z dwóch zasadniczych przesłanek. Po pierwsze, z powszechnego uznania rodziny za pierwszą i niezastąpioną komórkę społeczną, w której zostają położone podstawy przyszłych zachowań człowieka. Rodzina, wraz z dokonującymi się przeobrażeniami społeczno-ekonomicznymi, zmieniła wprawdzie swój charakter, zachowała jednak szczególną rolę zwłaszcza w spełnianiu funkcji wychowawczych we współczesnym społeczeństwie. Po drugie, wiek przedszkolny jest okresem życia w dużym stopniu decydującym o dalszym rozwoju człowieka, zarówno intelektualnym, jak i emocjonalnym. Nie ulega dziś wątpliwości, że przedszkole jako instytucja oświatowa, przyjmująca obowiązki świadomego i celowego wychowania dzieci 3-6 letnich, nie może pracować w izolacji. Współdziałanie z rodzicami i środowiskiem powinno być podejmowane równoległe jako warunek

osiągania pozytywnych wyników pracy wychowawczej z dziećmi¹. Ponadto, jak podkreśla J. Żmijski, nauczyciele przedszkola, jak i całe środowisko przedszkolne, stanowiącą mogą bardzo ważne źródło pomocy dla rodziców we wszystkich obszarach życia rodziny, wychowania i edukacji dzieci².

1.1. Przegląd pojęć: współpraca, współdziałanie, partnerstwo, zaangażowanie

W procesie wychowawczego rozwoju człowieka istotne znaczenie przypisuje się wszelkim zabiegom, których celem jest kształtowanie pożądanych postaw, zarówno względem siebie, jak i innych, nastawień osobistych, zawodowych, społecznych tak, aby egzystując w społeczeństwie umieć brać odpowiedzialność za tworzony wspólnie z innymi ład społeczny. Osiągnięcie owego celu implikuje konieczność wdrażania jednostki do aktywności nie tylko o charakterze indywidualnym, ale również zespołowym, zbiorowym. Wspólne działanie ubogaca i wyposaża w nowe umiejętności, wymusza konieczność podporządkowania się ogólnie przyjętym i akceptowanym społecznie regułom, uczy wreszcie odpowiedzialności oraz skłania do wysiłku. Aby przynosiło wymierne efekty, powinno opierać się na współpracy.

Termin „współpraca” jest różnie interpretowany. Najogólniej jest pojmowany jako „praca wykonywana wspólnie w porozumieniu z kimś, pomoc, udział we wspólnej pracy, działalności”³; „działalność prowadzona wspólnie przez jakieś osoby, instytucje lub państwa”⁴. Często pojęcie „współpraca” jest zastępowane terminem „współdziałanie”, „kooperacja”. Ostatnie z wymienionych pojęć zwykle odnosi się do kwestii zawodowych i określa „formę pracy polegającą na tym, że wiele osób, instytucji, uczestniczy w tym samym procesie produkcji”⁵.

W ujęciu socjologicznym „współdziałanie” interpretowane jest jako „stosunek społeczny polegający na wspólnym działaniu i pomocy wzajemnej

¹ A. Sawicka, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, WSiP, Warszawa 1991, s. 5-6.

² J. Żmijski, *Spotkania nauczycieli z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole*, T. Garstka, K. Jaroszek, A.K. Kiełczewska, G. Węgorska, E. Wieczorek, H. Żmijaska, J. Żmijski, (red.), Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2012, s. 18.

³ E. Sobol (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999, s. 1029.

⁴ E. Sobol (red.), *Słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2006, s. 1172.

⁵ D. Masłowska, M. Derewiecki, W. Masłowski, (red.), *Leksykon uniwersalny*, tom I, Wyd. ANTYK, Kęty 2000, s. 714.

w osiągnięciu danego celu”⁶. Dydaktyka pojęcie „współpracy” sytuuje w aspekcie różnorodnych relacji współlistniejących z procesem dydaktycznym np.: uczeń – nauczyciel; uczeń – uczniowie; szkoła – środowisko pozaszkolne ucznia. Stara się przy tym nadać poszczególnym aspektom współpracy właściwy charakter, cele, zadania, sposoby realizacji. Z kolei na gruncie pedagogiki pracy określenia „współpraca” czy „współdziałanie” rozpatrywane są w kategoriach „pracy wykonywanej wspólnie z kimś; wspólnej pracy; działalności wspólnie prowadzonej; udzielanie sobie pomocy przez członków określonych zespołów uczniowskich, pracowniczych, badawczych przy wykonywaniu określonych zadań i realizacji określonych celów np. uczniów z nauczycielem w procesie dydaktyczno-wychowawczym, na lekcji przy rozwiązywaniu problemu; uczniów szkoły zawodowej w czasie wspólnego wykonywania zadania produkcyjnego na zajęciach, w warsztatach szkolnych, w warsztatach szkoły zawodowej z bazowym zakładem pracy w zakresie uczniowskich praktyk zawodowych”⁷. Pedagogika społeczna lokuje pojęcie „współdziałanie” w kategorii zgodnego, dobrowolnego działania kilku podmiotów (jednostek, grup społecznych, placówek) w ramach środowiska lokalnego, ukierunkowanego na realizację wspólnych, tożsamyh celów w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki⁸.

Wśród przedstawicieli pedagogiki nie ma zgody w kwestii równoznacznego traktowania terminów „współpraca” i „współdziałanie”. Obok grupy pedagogów m.in.: W. Okoń⁹, E. Trempała¹⁰, W. Segiet, M. Łobocki proponujących zamienne używanie obydwu terminów, rozpatrywanych w kategoriach: „czynności podejmowanych przez nauczycieli i rodziców dla osiągnięcia wspólnych celów tj. dobra uczniów i całej społeczności w procesie edukacji”¹¹, „zespolone działania szkoły, placówek lub grup przy zachowaniu współrzędności podmiotów uczestniczących, powstające na zasadzie dobrowolności i wzajemnego wspomaganiania się”¹², istnieje grupa przeciwników takiego

⁶ B. Petrozolin-Skowrońska, *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 1950.

⁷ L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986, s. 378-379.

⁸ T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, GWP, Warszawa 1999, s. 346.

⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 232.

¹⁰ E. Trempała, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna): poglądy, doświadczenia, propozycje*, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993, s. 195.

¹¹ Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007, s. 176.

¹² W. Segiet, *Rodzice i nauczyciele, wzajemne konteksty i reprezentacje*, Wyd. Książka i Wiedza, Poznań-Warszawa 1999, s. 14.

pojmowania obu terminów, a wśród nich m.in.: T. Kotarbiński¹³, J. Zieleniewski¹⁴, A.W. Maszke¹⁵, T. Nowacki¹⁶, B. Karolczak-Biernacka¹⁷, którzy wskazują na konieczność wyodrębnienia pojęć „współpraca” „współdziałanie” jako niezależnych od siebie. Podkreślają, że „współpraca” jest nie tylko wymianą usług, ale nade wszystko wspólną realizacją celu, wyższą formą stosunków interpersonalnych niż współdziałanie ze względu na konieczność porozumiewania się współpracujących podmiotów i uzgadniania przez nich programu dotyczącego wspólnego działania. A.W. Maszke zauważa, że termin „współdziałanie” według wielu autorów jest tożsamy z pojęciem współpraca i dlatego używają go zamiennie i definiują jako specyficzny rodzaj związków polegający na uczestniczeniu wielu osób lub grup społecznych w tym samym procesie np. edukacyjnym, produkcyjnym, usługowym, handlowym itp., celem wspólnego wykonania określonego zadania¹⁸.

Na podstawie analizy wybranych definicji pojęć „współpraca”, „współdziałanie” B. Lulek, ze względu na sposób ujęcia, wyróżniła pewne ich cechy konstytutywne. Dla podejścia zakładającego równoważne traktowanie obydwu terminów wskazała, że są to *działania charakteryzujące się uznaniem celów innych podmiotów za własne i udzielaniem zaangażowanym stronom wzajemnej pomocy ułatwiającej realizację założonego celu. Współuczestnicy mają świadomość realizowanych celów, towarzyszy im wzajemne zaufanie i lojalność.* Z kolei dla podejścia zakładającego ujmowanie „współpracy” jako wyżej formy stosunków interpersonalnych niż współdziałanie, wyodrębniła takie cechy konstytutywne jak: *stosunki interpersonalne oparte na uznawaniu wspólnych celów przez współpracujące strony, przyjęciu jednolitego programu działania i dokonaniu podziału pracy, ograniczeniu własnej swobody wynikającej z podziału pracy.*

¹³ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1975, s. 95-99.

¹⁴ J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1981, s. 118.

¹⁵ A.W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Karpińska A., (red.), Wyd. TRANS HUMANA, Białystok 2002, s. 72.

¹⁶ T. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wyd. TWP, Warszawa 2004, s. 270.

¹⁷ B. Karolczuk-Biernacka, *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987, s. 40.

¹⁸ A.W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo...*, op. cit., s. 73-74.

Tabela 1.1. Pojęcia: „współpraca”, „współdziałanie” w ujęciu przedstawicieli pedagogiki

Współpraca
... „współpraca/współdziałanie z sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje częściowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należyście uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy” ... ¹⁹
... „współpraca jest pojęciem o węższym zakresie znaczeniowym niż współdziałanie lub relacja. Jest ona niemal identyczna z partnerskimi relacjami nauczyciele - rodzice i odślania raczej to, co być powinno, niż to, co znajduje wyraz w codziennych realiach życia klasy czy szkoły” ... ²⁰
... „, przejawia się w pozytywnej zależności uczestników; występuje ona wtedy, gdy uczestnik postrzega, że jest on powiązany z innymi w ten sposób, że sukces jego zależy od poziomu działania innych uczestników, a więc, że musi on koordynować swoje wysiłki z wysiłkami innych by wykonać zadanie” ... ²¹
... „współpraca rodziców i nauczycieli sprowadza się do tworzenia wspólnej linii działania, która powstaje w warunkach pełnej egalitarności, na zasadzie dobrowolności i wzajemnego wspomagania się. Chodzi w niej o uznanie celu innych ludzi za własny i udzielanie sobie wzajemnej pomocy ułatwiającej realizację tego celu” ... ²²
... „to rodzaj wspólnego działania dwóch lub więcej podmiotów, która polega na przyczynianiu się do realizacji zadań wynikających z dokonanego podziału pracy i rozumianego jako zadanie wspólne” ... ²³
... „celem współpracy jest wytworzenie w społeczności lokalnej środowiska wychowawczego, które będzie uzupełniało działalność wychowawczą szkoły” ... ²⁴
... „związana jest z podejmowaniem przez dwóch lub więcej uczestników działań w celu podniesienia skuteczności, efektywności czy jakości kształcenia czy wychowania” ... ²⁵
... „współpraca rodziny i szkoły to relacja (co najmniej) trójpodmiotowa (rodzice, nauczyciele, dzieci-uczniowie), oparta na autentycznym partnerstwie wszystkich jej uczestników oraz charakteryzująca się ich wolą dążenia do respektowania ogólnoludzkich wartości (zwłaszcza prawdy, dobra, miłości, wolności, równości, sprawiedliwości i piękna) i poczuciem wzajemnej powinności wobec siebie” ... ²⁶

¹⁹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 465-466.

²⁰ M. Łobocki, *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 176.

²¹ R. Pachociński, *Współzawodnictwo a współpraca i współzależność w szkole*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5, 1995, s. 14.

²² W. Segiet, *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1999, s. 14.

²³ A.W. Maszke, *Edukacja wobec zmian (współdziałanie - współpraca - partnerstwo)*, [w:] Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym: problemy teoretyczno-praktyczne, A.W. Maszke, C. Lewicki, (red.), *Problemy teoretyczno-praktyczne*, Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów 2005, s. 41.

²⁴ R. Uździcki, *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*, [w:] *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, Z. Nęcki, K. Błaszczyk, R. Uździcki, (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 45.

²⁵ M. Winiarski, *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom-Warszawa 2000, s. 51.

²⁶ A.W. Janke, *Przesłanki kształcenia humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja”, nr 4, 1994, s. 54.

... „wartość współpracy tkwi w nieobliczalnym i nieograniczonym potencjale ludzkich możliwości i różnic osobowości, które się łączą we wspólnym działaniu. Korzyści nie tyle są obojętne, bo istotą współpracy są właśnie pozytywne skutki dla obu stron, ile potrójne, gdyż na współpracy zyskuje jakość wykonanego działania, wynik wspólnej pracy”... ²⁷
Współdziałanie
... „współdziałanie cząstkowe to takie, kiedy tylko jedna instytucja, grupa społeczna pomaga drugiej (czynność jednokierunkowa) lub wzajemnie się wspomagają dwie instytucje (czynność dwukierunkowa), pozostałe działają w odosobnieniu. Pełne zaś współdziałanie wielu podmiotów zachodzi wtedy, kiedy każdy z tych podmiotów pomaga któremuś innemu podmiotowi z tego samego grona lub jest wspomagany przez jakiś inny podmiot tegoż grona (stanowisko funkcjonalno-praktyczne)”... ²⁸
... „sprowadza się ono w głównej mierze do zgodnej (zharmonizowanej) aktywności podmiotów w realizacji zadań cząstkowych, mając na względzie przyjęte wspólnie cele; odbywa się w warunkach pełnej egalitarności, współrzędności podmiotów uczestniczących”... ²⁹
... „pewien stosunek społeczny pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi, wśród których następuje wzajemne wzmacnianie czynności wykonywanych przez drugiego, a zmierzających w tym samym czasie do realizacji wspólnego celu”... ³⁰
... „współdziałanie oraz współpraca to pojęcia używane wymiennie dla wyrażenia wzajemnego wspomagania się poszczególnych ogniw pracy opiekuńczo-wychowawczej, placówek lub innych środowisk wychowawczych, w toku realizacji wspólnych celów wychowawczych”... ³¹
... „współdziałanie to podejmowanie działań na rzecz wspólnego celu, oparte na identyfikacji z tym celem, zaufaniu, lojalności i działaniu w interesie wszystkich uczestników przy zachowaniu zaakceptowanych reguł komunikowania się i rozwiązywania konfliktów”... ³²
... „skłonność do współdziałania w dużym stopniu związana jest z dążnością do zrealizowania celu lub osiągnięcia korzyści jeśli jednostki bądź grupy realizują bądź spodziewają się zrealizować cel lub osiągnąć pewne korzyści, wówczas dochodzi do współdziałania”... ³³

W odniesieniu do stanowiska wskazującego na konieczność wyodrębnienia dwóch niezależnych pojęć: „współpraca” i „współdziałanie”, wyróżnione zostały takie cechy jak: *wspomaganie działań dwóch lub więcej podmiotów ze względu na realizację określonych celów i zadań. Nie zawsze jest konieczna pełna świadomość celów u podmiotów wspierających działania. W przypadku podejścia*

²⁷ K. Bieroń, *Potencjał współpracy*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, G. Mazurkiewicz, (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 288-296.

²⁸ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej...*, op. cit., s. 89-90.

²⁹ T. Pilch, (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, GWP, Warszawa 1999, s. 345-346.

³⁰ A.W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo...*, op. cit., s. 72.

³¹ M. Winiarski, *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1975, s. 20.

³² H. Czarniawski, *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002, s. 11.

³³ W. Kozłowski, *Współdziałanie i rywalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało, (red.) Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1997, s. 911-912.

proponującego zamiennie używanie terminu „współdziałanie” z pojęciem „współpraca” wskazane zostały takie cechy, jak: *wspólne działania zaangażowanych podmiotów prowadzące do realizacji założonych celów*³⁴.

Zdaniem B. Lulek, pojęcia: „współdziałanie” i „współpraca” nie doczekały się jednoznacznych określeń przez próbujących je zdefiniować autorów, gdyż trudno stworzyć skalę jakościową, umożliwiającą analizowanie wyżej wymienionych zagadnień. Ponadto, w rzeczywistości wychowawczej i edukacyjnej nauczyciele i rodzice nierzadko zamiennie stosują te terminy, bądź też zawężają ich znaczenie lub stosują określone wartościowanie wzajemnych relacji na podłożu ich zgodności czy rozbieżności. Takie upraszczanie sprawy staje się powodem licznych nieporozumień, które w znaczny sposób rzutują na praktykę wychowawczą i edukacyjną³⁵.

Przyjąć należy zatem, że współpraca to harmonijne partnerstwo, skupianie się na tym, co łączy, a nie dzieli, praca dająca obopólną korzyść. Jak podkreśla M. Mendel, czynnikiem warunkującym partnerstwo jest działanie, poprzez które partnerzy osiągają swoisty kształt wzajemnych relacji, stąd w każdym ujęciu partnerstwa jest ono współdziałaniem³⁶. Również A.W. Maszke sytuuje partnerstwo w kategorii szczególnego rodzaju stosunków społecznych, przejawiających się w dobrowolnej chęci współdziałania i wykonywania pracy lub czynności przez partnerów z myślą o zrealizowaniu wspólnego celu bez uciekania się do nakazu, przymusu lub innej konieczności³⁷. Podobne wnioski prezentuje M. Winiarski, wskazując, że partnerstwo wyraźnie wpisuje się do relacji współpracy, która dlań jest naturalnym kontekstem społeczno-prakseologicznym, a ono ubogaca współpracę, stając się jej ważkim walorem edukacyjnym³⁸.

W kontekście oświaty partnerstwo rozpatrywać należy w płaszczyźnie równości praw oraz obowiązków rodziców i nauczycieli wobec dzieci, gdzie cel partnerstwa stanowi osoba wychowanka, jego dobro, wychowanie i edukacja, z wykluczeniem dominacji którejkolwiek ze stron³⁹. W odniesieniu do edukacji M. Mendel używa terminu „partnerstwo edukacyjne”, ujmowane jako rodzaj

³⁴ B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, s. 14-17.

³⁵ Ibidem, s. 13-14.

³⁶ M. Mendel, *Partnerstwo rodzin szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000, s. 10.

³⁷ A.W. Maszke, *Edukacja wobec zmian...*, op. cit., s. 42-43.

³⁸ M. Winiarski, *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika społeczna”, rok 12, 2(48), 2013, s. 27-28.

³⁹ A.W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo...*, op. cit., s. 75.

spółki, relacji i wspólnoty, w której partnerzy realizują wspólne cele związane z edukacją na określonych warunkach współdziałania oraz na wzajemnie wywieranym wpływie przez poszczególne jednostki i środowisko w poczuciu wspólnoty spraw oraz poczuciu posiadania pewnego dobra⁴⁰.

Generalnie można przyjąć, iż partnerstwo jest formą organizującą działania ludzi, i jednocześnie wartością, w kręgu której te działania się koncentrują. Zaznaczyć przy tym jednak należy, że partnerstwo, jako konstrukcja złożona, może być narażona na różnorodne przeszkody np. odmiennosc poglądów, nietolerancja, manipulacja i inne. Ponadto, partnerstwo może być rozpatrywane w różnorodnych aspektach. Wśród nich K. Polak wymienia między innymi takie jak: poznawczy (rozumienie celów, argumentów partnera, umiejętność oglądu sytuacji z różnych perspektyw); emocjonalny (spoiwem relacji partnerów są pozytywne emocje, służące do rozwiązywania konfliktów, osiągania kompromisu); wolicjonalny (gotowość wzajemnego wspierania się, współdziałania opartego na pełnym zaufaniu); oraz aspekt behawioralny (określone zachowania partnerów odzwierciedlające stan ich relacji). Konsolidacja i równoczesne zaistnienie wymienionych ujęć stanowi optymalny konstrukt relacji partnerskich⁴¹. W świetle teorii spotkania relacje partnerskie wzbogacają człowieka, określają jego istotę i miejsce w świecie⁴². Relacjom tym M. Winiarski przypisuje pewne charakterystyczne cechy: zawsze mają charakter osobowy, liczą przynajmniej dwie osoby lub dwie grupy; podmioty te są uczestnikami wspólnego działania, ukierunkowanego na realizację wspólnego celu; uczestnictwo osób lub grup w tej relacji ma charakter dobrowolny; zaznacza się tutaj wyraźna wzajemna akceptacja, wzajemny szacunek; w pełni respektuje się zasady: równości, lojalności, wzajemnej (obustronnej) odpowiedzialności; występują w ramach wzajemności działania altruistyczne o charakterze pomocy i wsparcia społecznego⁴³.

Bez względu na sposób ujmowania pojęć: „współpraca”, „współdziałanie”, „partnerstwo” wspólnym elementem dla wszystkich, podkreślającym ich istotę jest „zaangażowanie”, bez którego nie jest możliwa pełna i twórcza

⁴⁰ M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcja partnerstwa edukacyjnego*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*, D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, (red.), Warszawa 2009, s. 187-189.

⁴¹ K. Polak, *Partnerstwo między nauczycielami i rodzicami a nauczyciel w roli lidera*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, S.M. Kwiatkowski, I.M. Michalak, I. Nowosad (red.), Wyd. „Difin”, Warszawa 2011, s. 192-199.

⁴² M. Mendel, *Partnerstwo rodzin...*, op. cit., s. 14-15.

⁴³ M. Winiarski, *Współpraca rodziców...*, op. cit., s. 27-28.

współpraca, współdziałanie i partnerstwo. Jak podkreśla A. Sobolewski, od zaangażowania jednostek/grup zależy czy planowana inicjatywa osiągnie zakładane cele. Zwykle bowiem już na wstępie zawierania się współpracy/partnerstwa pojawia się pytanie: jakie będą jej wymierne korzyści i co chcemy osiągnąć?⁴⁴

Termin „angażowanie się” w ogólnym znaczeniu odnosi się do pewnej aktywności jednostki polegającej na „braniu w czymś udziału, włączaniu się w coś, wkładaniu w to uczuć, wysiłku, czasu lub pieniędzy, podejmowaniu pewnych zobowiązań, wymuszaniu uwagi, zainteresowaniu się czymś, itp.”⁴⁵. Na użytek podjętych rozważań termin „zaangażowanie” przeanalizowany został w kontekście zaangażowania rodziców we współpracę, współdziałanie i partnerstwo z nauczycielami i placówką oświatową.

Zdaniem A. Otręby-Szklarczyk, na gruncie polskich badań termin „zaangażowanie rodziców” nie jest znacząco obecny. Najczęściej cytowaną klasyfikacją różnych form zaangażowania rodziców jest opracowana przez Joyce Epstein, wyróżniająca trzy główne wymiary zaangażowania, dotyczące szkoły, domu i społeczności lokalnej, przekładające się na sześć form, tj.:

- rodzicielstwo – zapewnienie opieki, bezpieczeństwa, warunków domowych sprzyjających nauce, zapewnienie informacji, pozwalającej na lepsze poznanie ucznia, umiejętności rodziców w nawiązywaniu interakcji z dzieckiem;
- komunikowanie – komunikacja na linii szkoła–dom i dom–szkoła;
- zaangażowanie się w życie szkoły (np. organizacja i współuczestnictwo w wycieczkach klasowych);
- wspieranie nauki w domu – pomoc w lekcjach, w dokonywaniu wyborów edukacyjnych;
- partycypacja rodziców w szkolnym procesie decyzyjnym (np. uczestnictwo w radach rodziców, w innych organach decyzyjnych w szkołach);
- współpraca ze wspólnotą lokalną, mająca na celu stworzenie lepszych warunków do uczenia się⁴⁶.

⁴⁴ A. Sobolewski (red.), *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Wyd. ZWP MPiPS, Warszawa 2007, s. 29.

⁴⁵ A. Markowski, R. Pawelec (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wilga, Warszawa 2001, s. 36.

⁴⁶ A. Otręba-Szklarczyk, *Czynniki oddziałujące na zaangażowanie rodziców w edukację dzieci*, [w:] *Zastosowania diagnozy edukacyjnej: XXI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Bydgoszcz, 17-19 września 2015 r.*, B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), Wyd. Grupa Tomami, Kraków 2015, s. 231.

Jakkolwiek klasyfikacja J. Epstein jest najczęściej wykorzystywaną w praktyce podstawą do operacjonalizacji wielowymiarowego pojęcia „zaangażowanie rodziców”, to jednak poszczególni badacze czynią to, opierając się na różnym zestawie wskaźników.⁴⁷ Każdy z rodziców może bowiem prezentować inny poziom zaangażowania w zależności od jego rodzaju (domowe, szkolne, nastawione na komunikację). Poza tym, rodzice różnią się indywidualnym poziomem zaangażowania. Spośród różnorodnych czynników determinujących ich aktywność wymienia się między innymi: liczba dzieci w rodzinie, płeć dziecka, stan cywilny rodzica, wiek rodzica, struktura rodziny, model rodziny, aspiracje edukacyjne oraz najbardziej dyskusyjny czynnik – status społeczno-ekonomiczny⁴⁸.

Podstawę zaangażowania stanowi idea podmiotowości rodziny i szkoły/przedszkola. Jest ona głównym wyznacznikiem wzajemnych relacji, dzięki którym rozwija się wzajemne zaufanie rodziców i nauczycieli, ich nastawienie na współdziałanie. Obustronne oddziaływanie podmiotów sprzyja postawianiu nowych rozwiązań, a także wzmacnia siłę zaangażowania w realizację określonych celów⁴⁹. Dynamicznemu zaangażowaniu sprzyja również otwarte, pluralistyczne, zintegrowane środowisko, w którym zamiast delegowania zadań liczą się: odpowiedzialność osobista, więzi międzyludzkie oraz przejrzystość działania, dialog i połączenie życia codziennego z szerszymi kwestiami społecznymi. Nierzadko jednak dynamika zaangażowania może zostać osłabiona wskutek barier o zróżnicowanej naturze i podłożu. I tak, brak lub niski poziom zaangażowania ze strony rodzica może być warunkowany:

- własnymi negatywnymi doświadczeniami szkolnymi np. w nauce, kontaktach z nauczycielami;
- względami osobowościowymi np. obawa przed wyrażeniem własnego zdania, wstydlivość, niska samoocena, lęk przed krytyką, trudności w komunikacji, wygląd zewnętrzny, problemy zdrowotne;
- względami natury społeczno-ekonomicznej np. nadmiar obowiązków, pochłonięcie pracą zarobkową, trudna sytuacja materialna, duża odległość/zły dojazd, problemy rodzinne;

⁴⁷ Ibidem, s. 231.

⁴⁸ Ibidem, s. 235.

⁴⁹ J. Szempruch, *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, „Chocwanna”, R. 52 (65), Tom jubileuszowy, 2009, s. 79-89.

- antynomią w sferze poglądów na wychowanie i edukację np., nadopiekuńczość, perfekcjonizm, pobłażliwość, względy etyczne, ambicje, aspiracje;
- reprezentowanymi postawami wobec nauczycieli/placówki np., roszczeniowa, bierna, unikania, nadmiernie wymagająca, bezradność, wrogość i kłótniowość, przenoszenie odpowiedzialności.

Z kolei ze strony przedszkola/szkoły przyczyny braku lub niskiego poziomu zaangażowania rodziców we współpracę/współdziałanie mogą mieć związek z:

- ignorowaniem możliwości i potencjału twórczego rodziców;
- mało interesującą ofertą współpracy;
- brakiem umiejętności odpowiedniego motywowania rodziców;
- przerzucanie problemów na rodziców;
- wyróżnianie wybranych rodziców i dzieci;
- kwestionowaniem inicjatyw i wymagań rodziców w obszarze działalności wychowawczej i edukacyjnej;
- podważaniem autorytetu rodzica;
- brakiem czasu, środków finansowych, niewłaściwym zarządzaniem i złą organizacją placówki;
- obojętnością, niechęcią do działania, wypalenie zawodowe.

Generalnie, pojęcie „zaangażowanie” w kontekście działalności rodziców w ramach współpracy podejmowanej z placówkami oświatowymi (przedszkole/szkoła) należy ujmować jako opartą na partnerskich relacjach, celową, dobrowolną, wielokierunkową aktywność rodziców w różnorodnych obszarach działalności wychowawczej, edukacyjnej i opiekuńczej przedszkola/szkoły, której zasadniczym celem jest dobro rozwojowe dziecka i optymalizacja procesów edukacji i wychowania.

1.2. Współpraca przedszkola z rodzicami – idea, podstawy prawne, funkcje, zakres i formy

Przedszkole, jako miejsce wspólnego wychowywania dzieci, wymaga dla zaistnienia procesu współuczestnictwa szczególnego środowiska fizycznego, kulturowego oraz społecznego. Różnorodne formy i rodzaje uczestnictwa zależą od sytuacji poszczególnych osób oraz ich rzeczywistego zaangażo-

wania, co w rezultacie implikuje zróżnicowane konfiguracje współodpowiedzialności za wychowanie. Nie bez znaczenia pozostaje w tym względzie kwestia statusu rodzica oraz wzajemnych relacji przedszkola i rodziny.

Rodzina jest środowiskiem tworzącym swój własny, niepowtarzalny system opiekuńczo-wychowawczy i socjalizacyjny oparty na pewnej hierarchii wartości, przyjętych normach społecznych i etycznych, przejawiających się w postawach rodzicielskich, więziach uczuciowych i relacjach emocjonalnych między rodzicami i dziećmi. Rodzina jest ukształtowaną historycznie wspólnotą życia najbliższą człowiekowi, bo naturalną, pierwotną, niepowtarzalną, niemożliwą do pełnego zastąpienia⁵⁰.

W kontekście uregulowań formalno-prawnych o zasięgu krajowym, jak również globalnym aktualny układ prawny w Polsce, w myśl ratyfikowanej w 1991 roku Konwencji o Prawach Dziecka⁵¹, nakłada na rodziców lub, w określonych przypadkach, opiekunów prawnych wspólną odpowiedzialność za wychowanie i rozwój dziecka. Jak najlepsze zabezpieczenie interesów dziecka ma być przedmiotem ich największej troski (art. 18). Z kolei Państwa-Strony będą okazywały odpowiednią pomoc rodzicom oraz opiekunom prawnym w wykonywaniu przez nich obowiązków, związanych z wychowywaniem dzieci oraz zapewnią rozwój instytucji, zakładów i usług w zakresie opieki nad dziećmi (art. 18).

Oprócz Konwencji o Prawach Dziecka, Polska, jako kraj należący do Organizacji Narodów Zjednoczonych (od 1945 roku) oraz członek Unii Europejskiej, honoruje również takie akty, określające status prawny rodzica, jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka z 10 grudnia 1948 roku, Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności z 4 listopada 1950 roku, Deklaracja Praw Dziecka ONZ z 1959 roku oraz Uchwałę Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie z 1984 roku. Ponadto nauczyciele, rodzice, wychowawcy, przedstawiciele nauk pedagogicznych i administratorzy szkół z czternastu krajów Europy, w tym także Polski, tworzą Europejskie Forum Wolności w Oświacie. Forum to przypomina rządów krajów członkowskich poszczególne zapisy ze wspomnianych dokumentów, domagając się ich realizacji. Nacisk kładzie się tu przede wszystkim na

⁵⁰ Cudak H., *Od Redakcji*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(1)/2011, s. 5-6.

⁵¹ Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.) Dz.U.1991.120.526.

zapewnienie prawa szkoły do samzarządzania i prawa rodziców do współdziałania⁵².

Ujęty w wymienionych wyżej dokumentach format partycypacji i współaktywności rodziców w procesie wychowania i edukacji swoich dzieci, zamyka się w takich obszarach jak: prawo rodziców do określania wychowania i rodzaju nauczania ich małoletnich dzieci; prawo rodziców do wyboru szkoły dla dziecka; prawo rodziców do wychowywania dzieci zgodnie z ich przekonaniami religijnymi. Ponadto zapewnia prawo do wychowania i nauki w ramach szkolnictwa, odpowiadającego różnorodności ludzi i ich potrzebie swobodnego rozwoju.

Prawa te znajdują swe odbicie w najważniejszym akcie prawnym Rzeczypospolitej Polskiej – Konstytucji⁵³. Prawa rodziców ujmuje ona w nawiązaniu do ochrony wolności przekonań, praw ekonomicznych, socjalnych i kulturalnych obywatela, rodziny, dziecka. „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”⁵⁴. Oznacza to, że polskie prawo respektuje i uznaje nadrzędną rolę rodziców w procesie wychowania ich dzieci, zwracając uwagę na konieczność przestrzegania prawa dziecka do wolności sumienia i wyznania oraz przekonań. Są one podstawą do współpracy rodziców i nauczycieli w trosce o dobro, wychowanie oraz edukację dzieci i młodzieży.

Ratyfikacja przez Polskę w 1991 roku Konwencji o Prawach Dziecka, zbiegła się w czasie ze zmianami i poszukiwaniem nowych rozwiązań w polskim systemie edukacji. Przed rokiem 1989 odpowiedzialność za losy placówek przedszkolnych, szkoły i edukacji spoczywała na państwie. Zasadniczo rodzice nie mieli praw w tych instytucjach, wskazywano im inne obszary działania niż troska o edukację ich dzieci. Szkoły i przedszkola były odcięte od społecznych „korzeni”, funkcjonowały jako instytucje, które na pierwszym miejscu stawiały ideologiczne wytyczne państwa.⁵⁵ Niezbędne zatem okazało się określenie idei przewodniej, celów i zadań edukacji oraz jej długofalowego programu realizacji. Treścią podstawowego hasła, które w Polsce po 1989 r.

⁵² E. Suwiński, *Europejski wymiar polskiej edukacji*, Wydawnictwo „Temat”, Łysomice 2002, s. 55.

⁵³ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej uchwalona 2 kwietnia 1997 roku przez Zgromadzenie Narodowe, zatwierdzona w ogólnonarodowym referendum 25 maja 1997 roku, ogłoszona w Dzienniku Ustaw: Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.

⁵⁴ Ibidem, Rozdział 2, Wolności, Prawa i Obowiązki Człowieka i Obywatela, art. 48.

⁵⁵ M. Trzczińska-Król, *Współpraca ze szkołą jako prawo i obowiązek rodzica*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*, J. Łukasiewicz-Wielba (red.), Wyd. APS, Warszawa 2014, s. 39.

przyświecało zmianom w edukacji, była: deetatyzacja, demonopolizacja i decentralizacja⁵⁶.

Konkretne zmiany w systemie edukacji wprowadziła Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 r.⁵⁷, znosząca ustawę obowiązującą od 1961 r. Dotyczyły one głównie autonomii szkół, możliwości zakładania placówek niepublicznych przez osoby prawne i fizyczne, rozszerzenia kompetencji społecznych organów szkół, wyboru dyrektora w wyniku konkursu. Nowa ustawa nie spełniła jednak pokładanych w niej nadziei, ponieważ zakładany program wychowania i nauczania nie był skorelowany z reformą gospodarki oraz modernizacją instytucji społecznych i politycznych⁵⁸. Nowy etap prac nad systemem kształcenia rozpoczął w maju 1998 roku projektem Ministerstwa Edukacji Narodowej: *Reforma systemu edukacji*. Zakładał on wprowadzenie nowej struktury systemu edukacji, stwarzającej odpowiednie warunki do podniesienia poziomu edukacji społeczeństwa poprzez upowszechnianie wykształcenia średniego, wyrównywanie szans edukacyjnych oraz sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia. Ostatecznie reformę ustroju szkolnego wprowadziła ustawa z 8 stycznia 1999 roku,⁵⁹ inicjująca szereg istotnych zmian we wszystkich ważnych obszarach edukacji. Zmianom uległa struktura organizacyjna szkolnictwa, programy nauczania, zarządzanie i nadzorowanie oświaty, sposób oceniania i egzaminowania uczniów, kształcenia i doskonalenia nauczycieli, system ich awansowania i finansowania, a także kwestie dotyczące partycypacji i współaktywności rodziców w procesie edukacji⁶⁰. W założeniach reformy wyraźny akcent został położony na umocnienie roli rodzica jako współuczestnika procesu edukacji swojego dziecka i pełnoprawnego członka szkolnej społeczności. Reformę

⁵⁶ Z. J. Mikołajczyk, *Edukacja a równość szans w okresie transformacji*, [w:] *Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce*, T. Kowalik, (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 2002, s. 330.

⁵⁷ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. Dz.U. Nr 95, poz. 425. Warszawa, 25 października 1991 r.

⁵⁸ S. Juszczyk, *Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej studia – rozprawy – praktyka*, S. Juszczyk, M. Kisiel, A. Budniak, (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Katowice 2011, s. 22.

⁵⁹ M. Szyszka, *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Roczniki Nauk Społecznych”, Tom 2(38), Wydawnictwo KUL, Lublin 2010, s. 255-274.

⁶⁰ Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm.)

oświatowego systemu profilaktyki i opieki nad dzieckiem nazwano „prorodzinną”, za najważniejsze jej cele przyjmując m.in.: odtworzenie naturalnej odpowiedzialności za los dziecka, którą ponosić powinny osoby mu najbliższe: rodzice, bliższa i dalsza rodzina, ciała społeczne i instytucje lokalne, a w razie konieczności - przedstawiciel administracji publicznej możliwie najniższego szczebla, a nie ponadlokalne organy i instytucje rządowe. Takie stanowisko było podyktowane negatywną oceną dotychczasowej sytuacji wychowawczej instytucji oświaty, a wśród jej podstawowych przejawów braku odpowiednio zorganizowanej współpracy z domem rodzinnym. Zaproponowano zatem potraktowanie domu rodzinnego jako bezwzględniego priorytetu w wychowaniu dzieci i młodzieży z naciskiem na prawo rodziców do decydowania o całym procesie wychowania dziecka, również o tym, który dokonuje się w instytucjach oświatowych. W ten sposób autorzy reformy starali się wykreować obraz współodpowiedzialności rodziców, instytucji oświatowych i gminy (samorządu lokalnego) za edukację⁶¹.

Od roku szkolnego 2017/18 w polskim systemie oświatowym rozpoczęto wdrażanie kolejnej reformy oświaty. Prace nad jej przygotowaniem trwały od początku 2016 roku. Zainaugurowała je ogólnopolska debata o edukacji „Uczeń. Rodzic. Nauczyciel – Dobra Zmiana” oraz kolejne liczne spotkania i rozmowy z nauczycielami, samorządowcami i rodzicami. Jednocześnie w MEN trwały prace zespołów eksperckich w kilkunastu grupach tematycznych. Ogólnopolska dyskusja zakończyła się pod koniec czerwca 2016 w Toruniu, gdzie przedstawione zostały główne założenia reformy edukacji. Oś zreformowanego systemu edukacji stanowi Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe⁶² wraz ze znowelizowaną Ustawą z 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁶³.

Jakkolwiek kwestie dotyczące współpracy przedszkola z rodzicami określa szereg przepisów prawa oświatowego, to, jak słusznie zauważa D. Skrzyński, przepisy prawa oświatowego nie są tworzone odrębnie tylko dla przedszkoli, co oznacza, że dotyczy ich większość przepisów, odnoszących się

⁶¹ Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna, Pomarańczowa książeczka reformy Warszawa 1998 (broszura MEN), s. 21. Zob. też. W. Książek, *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2001, ss. 143.

⁶² Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017r. poz. 59).

⁶³ Ustawa z 7 września 1991r.o systemie oświaty (Dz.U. z 2016 r.poz.1943 ze zm.).

do szkół. Stanowi o tym art. 3 pkt 1 Ustawy o systemie oświaty⁶⁴, który wskazuje, że ilekroć w przepisach jest mowa bez bliższego określenia o szkole, należy przez to rozumieć także przedszkole. Ponadto, ilekroć mowa o rodzicach – należy przez to rozumieć także prawnych opiekunów dziecka oraz osoby (podmioty), sprawujące pieczę zastępczą nad dzieckiem (art. 3. pkt 10). Jednakowa regulacja znajduje się w Karcie Nauczyciela. W praktyce jednak większość przepisów nie dotyczy przedszkoli, co utrudnia dyrektorom rozeznanie się w systemie prawa. Akty prawne obowiązujące w przedszkolu dzielą się na akty prawa powszechnie obowiązującego (ustawy, rozporządzenia) i akty prawa miejscowego (w przypadku przedszkoli przede wszystkim uchwały rady gminy i zarządzenia wójta, burmistrza, prezydenta miasta)⁶⁵.

Kwestie odnośne relacji i współpracy na linii przedszkole – rodzice, zostały dookreślone w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe⁶⁶ w formie zestawu praw rodziców jako współuczestników i współkreatorów edukacji przedszkolnej dziecka. Zasadniczo można podzielić je na dwie części. Pierwsza, dotycząca zagadnień związanych z udziałem rodziców w organizacji pracy przedszkola obejmuje: wpływ rodziców na organizację zajęć dodatkowych dla dzieci i ramowego rozkładu dnia oraz zasady przyprawiania i odbierania dzieci z przedszkola przez rodziców lub upoważnioną przez nich osobę, zapewniającą dziecku pełne bezpieczeństwo, a także kwestie dotyczące czasu pracy przedszkola ustalonego przez organ prowadzący na wniosek dyrektora przedszkola, w uzgodnieniu z radą przedszkola, a w przypadku braku rady przedszkola z radą rodziców. Z kolei druga część, określająca grupę uprawnień rodziców uwzględnia zagadnienia związane bezpośrednio ze współdziałaniem z rodzicami jako zadania przedszkola i nauczycieli. W ramach realizacji tych zadań obowiązkiem przedszkola jest określenie form współdziałania oraz częstotliwość organizowania kontaktów z rodzicami, kwestie wychowania i nauczania dziecka z uwzględnieniem prawa rodziców do znajomości zadań, wynikających w szczególności z programu wychowania przedszkolnego, realizowanego w danym oddziale i uzyskiwania informacji dotyczących dziecka, jego zachowania i rozwoju⁶⁷.

⁶⁴ Ibidem, art. 3. pkt 1.

⁶⁵ D. Skrzyński, *Akty prawne obowiązujące w przedszkolu*, „Bliżej Przedszkola”, nr 5.128/2012, s. 7-12.

⁶⁶ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

⁶⁷ Ibidem, Art. 102.1. pkt 6, 7, 10, 12b.

W odniesieniu do rodziców jako podmiotu uczestniczącego w kreowaniu edukacji przedszkolnej dziecka należy również odnieść się do tych przepisów prawa oświatowego, które dotyczą rady rodziców. Rodzice wraz z dziećmi i nauczycielami tworzą środowisko przedszkolne działające na rzecz stałego budowania i doskonalenia warunków wychowania i edukacji. Dla każdego z wymienionych wyżej podmiotów ustawodawca przewidział możliwości zrzeszania się i wypowiedzania w sprawach przedszkola. Zgodnie z art. 87 Ustawy Prawo oświatowe obowiązek powołania rad rodziców nie dotyczy szkół i placówek publicznych, prowadzonych przez osoby prawne inne niż jednostki samorządu terytorialnego lub przez osoby fizyczne oraz szkół i placówek niepublicznych. W przepisie tym chodzi jednak o obowiązkowe działanie. Przepisy prawa nie wykluczają natomiast powołania takich rad w ramach aktów wewnętrznych⁶⁸.

Rada rodziców jest organem wewnętrznym, stanowiącym społeczny organ opiniotwórczy i doradczy przedszkola, współdziałający z nauczycielami i rodzicami w celu ujednoczenia oddziaływań na dzieci przez rodzinę i przedszkole. Rada rodziców reprezentuje ogół rodziców wychowanków przedszkola. W jej skład wchodzi co najmniej 6 przedstawicieli wybranych w tajnych wyborach (jedno dziecko reprezentuje jeden rodzic). Wybory przeprowadza się na pierwszym zebraniu rodziców w każdym roku szkolnym. Rada rodziców uchwała regulamin swojej działalności, w którym określa w szczególności wewnętrzną strukturę i tryb pracy rady (Art. 83.).

Kompetencje rady rodziców zostały określone między innymi w *Ustawie Prawo oświatowe* oraz wydanym przez MEN dokumencie *Rady rodziców. Kompetencje i zasady działania*⁶⁹. Określono w nich następujące zadania i kompetencje rady rodziców: występowanie do dyrektora i innych organów przedszkola, organu prowadzącego przedszkole oraz organu nadzoru z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach dotyczących przedszkola; uchwalanie w porozumieniu z Radą Pedagogiczną realizowanego przez nauczycieli programu wychowawczego, obejmującego treści i działania o charakterze wychowawczym skierowane do wychowanków oraz uchwalanie programu profilaktyki, dostosowanego do potrzeb rozwojowych wychowanków oraz potrzeb danego środowiska, obejmującego treści i działania o charakterze profilaktycz-

⁶⁸ Ibidem, Art. 87.

⁶⁹ *Rady rodziców. Kompetencje i zasady działania. Dobra szkoła*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.men.gov.pl, s. 1-15.

nym skierowane do wychowanków, nauczycieli i rodziców. Ponadto, opiniowanie programu i harmonogramu poprawy efektywności opieki, edukacji i wychowania w przedszkolu; opiniowanie projektu planu finansowego składanego przez dyrektora; zatwierdzanie planu finansowego Rady Rodziców na dany rok szkolny, a także gromadzenie funduszy z dobrowolnych składek rodziców oraz innych źródeł,⁷⁰ jak również udział w pracach komisji konkursowej wyłaniającej kandydata na dyrektora przedszkola, szkoły, placówki, zespołu⁷¹.

Zasadniczo współpraca przedszkola z rodzicami powinna mieć swoje odzwierciedlenie w dokumentacji placówki np. statut przedszkola, program wychowawczy zgodny z podstawą programową wychowania przedszkolnego, regulamin rady rodziców, regulamin Rady Pedagogicznej, program profilaktyki przedszkola i inne. Dokumenty te, tworzone są przy udziale oraz akceptacji przedstawicieli rodziców, stanowią podstawę prawną ich współuczestnictwa i współodpowiedzialności w różnorodnych obszarach działalności przedszkola.

Aktualne wymogi w zakresie współpracy z rodzicami dla wszystkich placówek przedszkolnych określają *Wymaganie nr 6*⁷² oraz podstawa programowa wychowania przedszkolnego z dnia 14 lutego 2017 r.⁷³ *Wymaganie 6* „Rodzice są partnerami przedszkola” już w samym opisie wskazuje, że współpraca ta powinna mieć partnerski charakter. Istotę tak rozumianego partnerstwa powinno stanowić obopólne zainteresowanie rzeczywistą i efektywną, a nie tylko deklaratywną współpracą. Budowanie partnerskich relacji wymaga ze strony przedszkola tworzenia możliwości do kontaktowania się (komunikowania się) rodziców z nauczycielami i osobami odpowiedzialnymi za kierowanie placówką. Współpraca rodziców z przedszkolem powinno prowadzić do podejmowania skutecznych działań w zakresie rozwiązywania pojawiających się problemów. Osiągnięcie partnerstwa we współpracy z rodzicami nie jest

⁷⁰ Ibidem, Art. 84. Zob. też: *Rady rodziców. Kompetencje i zasady działania. Dobra szkoła*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.men.gov.pl, s. 1-15.

⁷¹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59). Art. 63 ust. 14.

⁷² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz. 1611) ogłoszono dnia 29 sierpnia 2017 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r., § 2. Załącznik: Wymaganie 6. „Rodzice są partnerami przedszkola”.

⁷³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017 poz. 356. Załącznik 1.

zadaniem łatwym, jednak *Wymaganie 6* jednoznacznie określa obowiązki w tym zakresie, wskazując jednocześnie zadania, które należy podjąć. W charakterystyce *Wymagania 6* przyznaje się rodzicom prawo do współdecydowania w sprawach przedszkola oraz wskazuje na obowiązek uczestnictwa rodziców w podejmowanych działaniach. Współpraca z rodzicami ma efektywnie wpływać na rozwój dzieci, a jednym ze sposobów na uzyskanie wysokiego poziomu jej efektywności jest systematyczne pozyskiwanie i wykorzystywanie opinii rodziców (najczęściej ankiety skierowane do rodziców) na temat pracy przedszkola (ewaluacja wewnętrzna). Kryterium badań w tym zakresie powinny stanowić: partycypacja rodziców w podejmowanych w przedszkolu decyzjach oraz działaniach; użyteczność współpracy z rodzicami dla realizacji potrzeb rozwojowych dzieci oraz skuteczność działań podejmowanych przez przedszkole w zachęcaniu rodziców do wyrażania opinii dotyczących planowania i realizacji działań przedszkola⁷⁴.

Zakres wymogów dotyczących współpracy przedszkola z rodzicami uwzględnia również podstawa programowa wychowania przedszkolnego. Co prawda wskazuje ona na zadania nauczycieli wobec rodziców, jednak nie są one tak szczegółowo sprecyzowane, jak w poprzedniej wersji ustawy. Spośród siedemnastu zadań, które w zakresie współpracy z rodzicami wyznaczyło przedszkolom ministerstwo, wymienia się trzy: „współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka”; „kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju”; „systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju”⁷⁵. Nawiązanie partnerskich relacji z rodzicami jest nie tylko wymogiem ministerialnym, ale przede wszystkim powinno być stanem pożądanym przez samych nauczycieli

⁷⁴ W. Mądrowska, *Współpraca przedszkola z rodzicami. Ewaluacja wymagania 6*. „Monitor Dyrektora Przedszkola”, nr 91, 2018, s. 4-9.

⁷⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r., op. cit., *Zadania przedszkola*, pkt 12, 13, 14.

i dyrekcję przedszkola. Wyniki ewaluacji pracy wychowawczej, a w szczególności wymagania w zakresie kształtowania postaw i respektowania norm społecznych, powinny dawać pełen obraz warunków, jakie tworzone są w przedszkolu w zakresie partnerstwa rodziców⁷⁶.

Reasumując, na przestrzeni minionych dwudziestu ośmiu lat w polskiej rzeczywistości oświatowej ukonstytuowały się na trwałe między innymi takie prawa indywidualne i zbiorowe oraz obowiązki rodziców w zakresie ich współuczestnictwa w procesie edukacji, jak: prawo do kształcenia dzieci, prawo do wyboru rodzaju przedszkola / szkoły dla dziecka, prawo do informacji na temat postępów dzieci, wychowywania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem i poglądami, uzyskiwania pomocy od państwa i innych podmiotów, prawo opiniotwórcze i decyzyjne (z racji przynależności i działalności np. w radzie rodziców) oraz inne. Współcześnie rodzic nie jest zatem bezwolnym obserwatorem zjawisk dokonujących się w środowisku pozarodzinnym dziecka, lecz partycypantem w wychowywaniu, czynnym uczestnikiem życia przedszkola/szkoły/placówki i partnerem w podejmowaniu różnorodnych decyzji w ramach określonych ustaleń prawnych. Przemiany edukacyjne i społeczne sprawiły, że przedszkola wciąż na nowo muszą precyzować swoją rolę oraz miejsce w społeczeństwie, jak również dopasowywać ofertę do aktualnych potrzeb dzieci i rodziców oraz do wymogów otaczającej rzeczywistości. W procesie tym rodzina powinna aktywnie uczestniczyć i być postrzegana jako partner, współtwórca oraz współrealizator pracy wychowawczej⁷⁷.

Umiejętnie zorganizowana współpraca z rodzicami stanowi ważną determinantę osiągnięć edukacyjno-wychowawczo-opiekuńczych przedszkola. Sposób jej organizacji w znacznym stopniu zależy od specyfiki i wiedzy o środowisku (w którym działa przedszkole), albowiem to ono w zasadniczy sposób wyznacza kierunek aktywności placówki oraz formy i zakres podejmowanej współpracy. Jednakże, w odniesieniu do współpracy z rodzicami, niezależnie od usytuowania środowiskowego przedszkola, powinno ono dążyć do jej realizacji w ramach obligatoryjnych, podstawowych funkcji, wśród których wymienia się między innymi: rozszerzanie i pogłębianie wiedzy rodziców o dziecku i ustalanie wspólnych jednolitych form oddziaływania wychowawczego (integrowanie zabiegów wychowawczych); podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców (pedagogizacja, wspomaganie działań wychowawczych rodziców);

⁷⁶ W. Mądrowska, *Współpraca przedszkola...*, op. cit., s. 5.

⁷⁷ G. Paprotna, *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 2(9), 2000, s. 98.

wspieranie rodziców w poszukiwaniu sposobów zmiany relacji z dziećmi; włączanie rodziców do wychowawczych i organizacyjnych problemów placówki przedszkolnej. Ponadto, spośród innych funkcji współpracy M. Łobocki wymienia: uświadomienie rodzicom, że wielostronny rozwój dziecka zależy od wspólnie realizowanych działań, wzmacnianie więzi emocjonalnej między nauczycielem i rodziną podczas wspólnie wykonywanych zadań, a także umożliwienie dwukierunkowego porozumiewania się nauczycieli i rodziców na zasadzie demokratyzmu i partnerstwa oraz wymiana opinii i spostrzeżeń⁷⁸.

Poprawność relacji na linii przedszkole – rodzice warunkowana jest obopólnym respektowaniem przez obie strony określonych zasad właściwie pojmowanej współpracy, wśród których wyróżnia się takie jak:

- zasada pozytywnej motywacji, partnerstwa, jedności oddziaływań i systematycznej współpracy, wskazująca, że warunkiem skutecznej współpracy wychowawców i rodziców jest całkowicie dobrowolny w niej udział oraz świadomość związanych z nią korzyści;
- zasada partnerstwa, uwzględniająca równorzędne prawa i obowiązki wychowawców i rodziców (równouprawnienie obydwu stron, tworzenie wspólnoty opartej na w miarę jednakowym udziale w podejmowaniu decyzji i ponoszeniu odpowiedzialności za wprowadzenie ich w życie);
- zasada jedności oddziaływań, wskazująca na potrzebę realizowania przez wychowawców i rodziców/opiekunów dziecka zgodnych celów oraz metod i form oddziaływań w pracy wychowawczej;
- zasada wielostronnego przepływu informacji – umożliwi ona zbiorowe oraz indywidualne sposoby porozumiewania się poprzez wielokierunkowy przepływ informacji;
- zasada systematycznej współpracy, podkreślająca potrzebę czynnego i stałego zaangażowania się w wykonywanie zadań inicjowanych i organizowanych podczas współdziałania wychowawców i rodziców⁷⁹.

Stosowanie się do wspólnie akceptowanych zasad jest nie tylko gwarantem jakości współpracy przedszkola z rodzicami, ale również elementem

⁷⁸ M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa, 1985.

⁷⁹ W. Kuśmierz, *Współpraca nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „Życie Szkoły”, nr 3, 2001, s. 142-144. Zob. też. Krupicka E., Męczywór A., *Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola. Zeszyt nr 12*, [w:] *Wsparcie rozwoju szkół i przedszkoli. Przewodnik metodyczny dla dyrektorów i nauczycieli*, Powiatowe Centrum Edukacyjne w Lubaniu, Lubania 2015, s. 5-6.

sprzyjającym uzupełnianiu oddziaływań wychowawczych domu rodzinnego dziecka, wspieraniu i pobudzaniu jego rozwoju oraz optymalizacji i ujednoczenia systemu postępowania z dzieckiem. Podkreślić przy tym należy, że budowanie poprawnych relacji, uwzględniających potrzeby zarówno przedszkola, jak i rodziców jest procesem wymagającym wypracowania określonych form i sposobów współpracy, adekwatnych do zmieniającej się rzeczywistości wychowawczej, w tym oczekiwań rodziców. W praktyce, dostosowanie możliwości organizacyjnych i planu wychowawczego przedszkola do oczekiwań rodziców i w zgodzie z prawem rodziców do stanowienia opieki nad dzieckiem, nakłada szczególne obowiązki na dyrektora i nauczycieli przedszkola. Jak podkreśla M. Parlak, posiadając odpowiednie kompetencje i doświadczenie nauczyciele powinni pielęgnować kontakty z rodziną, a także dbać o ścisłe współdziałanie i rozwijanie współpracy ze środowiskiem rodzinnym dziecka⁸⁰.

Zasadniczo, podstawą właściwych relacji są codzienne kontakty między nauczycielami i rodzicami oraz kontakty między samymi rodzicami. Zaczynają się one w momencie, gdy rodzice zjawiają się w przedszkolu celem zapisania dziecka do placówki. Nierzadko pierwszy kontakt i atmosfera mu towarzysząca decyduje o sukcesie przyszłej współpracy. J. Szempruch zauważa przy tym, że przekaz i wymiana informacji we wspólnych relacjach przynieść mogą pozytywne efekty, jakimi będą procesy spełniające pewne warunki, a mianowicie: będą przebiegać w przyjaznej atmosferze, z zapewnieniem poczucia bezpieczeństwa uczestniczących w nich osób. Ponadto, osoby podejmujące komunikację zadbają o uzyskanie informacji zwrotnych. Wymiana informacji dokonywać się będzie systematycznie, a sposób przekazu informacji odpowiadać będzie oczekiwaniom adresatów⁸¹.

Angażując się w pracę przedszkola rodzice mogą wypełniać zróżnicowane role, od decydentów (ucząc się nowych umiejętności edukacyjnych i społecznych w środowisku przedszkolnym) poprzez osoby pomocne nauczycielowi i wspomagające przedszkole w różnorodnych czynnościach organizacyjnych aż po nauczycieli własnych dzieci. Budowanie właściwego kontaktu z rodzicami powinno odbywać się w oparciu o diagnozę wzajemnych relacji,

⁸⁰ M. Parlak, *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, E. Zyzik (red.), Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego, Kielce 2009, s. 179.

⁸¹ J. Szempruch, *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001, s. 164-165.

uzgodnienie oczekiwań oraz ustalenie konkretnych reguł współpracy, a także opracowanie porozumienia w pokonywaniu trudności⁸².

Stosowane w praktyce określone formy współpracy przedszkola z rodzicami zależą od potrzeb danego środowiska, usytuowania przedszkola, charakteru pracy zawodowej rodziców, ich wykształcenia i zainteresowań. Ponadto powinny uwzględniać równoczesne zaangażowanie nauczyciela, rodzica i dziecka, pedagogizację rodziców oraz integrację rodziny i przedszkola. Interesujące formy współpracy przedszkola z rodzicami, oparte na wspólnym zaangażowaniu, tworzeniu i doświadczaniu wzmacniają rangę placówki, co pozwala na utrzymanie przez nią dobrej pozycji w środowisku. Praktyka pokazuje, że rodzice oczekują od przedszkola takich form współpracy, które wzbogacą ich wiedzę o dziecku, a tym samym ułatwią jego wychowanie. Odpowiednio dobrane i stosowane formy współpracy sprawiają, że przedszkole nabiera otwartego charakteru, staje się mniej wyizolowane w środowisku, intensyfikuje rozwój wychowanków, w szczególności moralny, społeczny i intelektualny. Do najbardziej popularnych form współpracy przedszkola z rodzicami zalicza się:

- kontakt bezpośredni, rozmowy indywidualne,
- zebrania ogólne i grupowe,
- zajęcia otwarte dla rodziców,
- dni otwarte w przedszkolu,
- zajęcia prowadzone przez rodziców,
- spotkania warsztatowe dla rodziców i dzieci,
- udział w imprezach i uroczystościach,
- kącik dla rodziców,
- wykłady i pogadanki – edukacja pedagogiczna rodziców,
- wycieczki, zawody, festyny,
- strona internetowa przedszkola,
- gazetka dla rodziców,
- rada rodziców,
- konsultacje⁸³.

⁸² R. Dąbrowska, *Dom – przedszkole, poszukiwanie form współpracy*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7/2000, s. 30-31.

⁸³ Za: W. Bartoszewska, *Formy współpracy przedszkola z rodzicami – aspekt praktyczny*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 16/2018; Por. też: L. Weselińska, *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatkowska (red.), WSiP, Warszawa 1986.

Kontakt bezpośredni i rozmowy indywidualne nie powinny mieć charakteru sporadycznego. Prowadzenie rozmów z rodzicami wymaga taktu i wiedzy pedagogicznej ze strony nauczyciela. Efekt każdej rozmowy zależy od stworzenia pozytywnego nastawienia jej uczestników, stąd każdego rozmówcę nauczyciel powinien postrzegać jako kompetentnego partnera w sprawach wychowania dziecka. Ponadto, kontakt bezpośredni buduje wzajemne zaufanie oraz wpływa na relacje i szacunek dwóch stron. Możliwa jest też ewolucja wzajemnych stosunków, czyli przejście od biernego zaufania, które koncentruje się na uznaniu istniejących sposobów postępowania do tzw. zaufania aktywnego, wymagającego negocjacji i stałego odnawiania zaufania pomiędzy poszczególnymi podmiotami. Tak budowane relacje stają się bardziej elastyczne, łatwiej też odbierają i przyjmują wszelkie zmiany⁸⁴.

Zebrania ogólne i grupowe. Zwykle organizowane są 3-4 razy w ciągu roku, adekwatnie do potrzeb danej placówki. Zarówno zebrania ogólne, jak i grupowe powinny być odpowiednio zaplanowane i przygotowane przez nauczycieli/dyrektora placówki, gdyż sposób ich prowadzenia przekłada się na klimat kontaktów nauczyciele-rodzice. Na ogół tematyka zebrań oscyluje wokół zróżnicowanych zagadnień, począwszy od kwestii organizacyjnych, zagadnień dotyczących kierunku pracy w danym roku szkolnym, bieżącej działalności placówki aż po tematykę dotyczącą pracy wychowawczej, pedagogicznej, terapeutycznej, osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych. Generalnie, tematyka zebrań ogólnych i grupowych uzależniona jest od środowiska, w którym usytuowane jest przedszkole i powinna być tak dobrana, aby interesowała wszystkich rodziców i wzbogacała ich wiedzę o wychowaniu dzieci i, co ważne, wynikała z bieżącej pracy z dziećmi i indywidualnych kontaktów z rodzicami. Zaletą zebrań, przede wszystkim grupowych jest m. in. to, że odbywają się w małym gronie osób zainteresowanych problemami dotyczącymi określonej grupy wiekowej. Ponadto, stanowią dobrą okazję dla nauczyciela do poznania postaw rodzicielskich, poglądów na wychowanie, co ubogaca wiedzę o podopiecznych oraz sprzyja podejmowaniu adekwatnych działań wychowawczych, opiekuńczych itp.

Zajęcia otwarte dla rodziców zasadniczo należy organizować 2-3 razy w ciągu roku w każdej grupie przedszkolnej. Taka forma jest dobrą okazją dla rodziców do obserwacji sposobów kierowania działalnością dzieci, wyzwalania

⁸⁴ A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 186-192.

ich aktywności, a także oceny dziecka na tle rówieśników. Istotną częścią zajęć otwartych jest ich wspólne omówienie z rodzicami, wyjaśnienie tematu, założonych celów, wdrożonych metod, form i środków. Taka forma pedagogizacji z jednej strony może stanowić dla rodziców zachętę do wykorzystania podobnych zabaw i ćwiczeń z dzieckiem w domu, z drugiej natomiast jest bardzo ważnym elementem integracji przedszkola ze środowiskiem rodzinnym dziecka.

Dni otwarte w przedszkolu stanowią cykliczną propozycję wielu placówek przedszkolnych. Forma ta jest dobrą okazją dla rodziców i ich dzieci do kompleksowego zapoznania się z ofertą wybranej placówki dzięki możliwości poznania nowego otoczenia, doświadczenia przez dziecko czegoś zupełnie mu nieznanego, uczestnictwa we wspólnej zabawie z rówieśnikami i rodzicami, obejrzenia pomieszczeń, zabawek, zapoznania się i rozmowy z nauczycielami, dyrektorem o programie dydaktyczno-wychowawczym, zajęciach dodatkowych, strukturze organizacyjnej oraz innych interesujących aspektach funkcjonowania przedszkola.

Zajęcia prowadzone przez rodziców są ciekawą propozycją w realizacji zadań przedszkola w obszarze współpracy z rodzicami. Angażują się w nie rodzice wykonujący ciekawe zawody lub posiadający atrakcyjne pasje, zainteresowania. Na ogół są to zajęcia prowadzone w formie zabawy z wykorzystaniem różnorodnych rekwizytów i rodzajów aktywności. Jak zauważają nauczyciele, często u profesjonalisty nie odnajdzie się takich emocji, jak u rodziców z pasją i umiejętnością pobudzania jej u dzieci. Wyzwolenie i wykorzystanie siły twórczej drzemącej w rodzicach (ich pomysłów, rad, entuzjazmu, zdolności, doświadczeń życiowych) niewątpliwie stwarza lepsze warunki rozwoju psychicznego i fizycznego dzieci. Ponadto, dzięki takiej formie współuczestnictwa rodziców tworzy się swoisty klimat przedszkola, zacieśnia więź między rodzicami, dziećmi i nauczycielami.

Spotkania warsztatowe dla rodziców i dzieci mogą być prowadzone przez specjalistów, jednak zdecydowanie najpopularniejsze są zajęcia z nauczycielami przedszkola. Forma ta skierowana jest do rodziców, dla których ważna jest refleksja dotycząca wychowania, którzy chcą się doskonalić w roli rodzica albo mają konkretne problemy wychowawcze z dzieckiem. Warsztaty są zwykle organizowane przy dowolnej okazji i mogą dotyczyć zróżnicowanej problematyki, począwszy od warsztatów plastyczno-artystycznych, kulinarnych poprzez szkolenia dla rodziców z zakresu wychowania dziecka, umiejętności komunikacji, radzenia sobie z emocjami własnymi i dziecka, zdrowego żywienia, profilaktyki różnych chorób i zdrowego stylu życia, przygotowania

dziecka do przedszkola aż po warsztaty logopedyczne, konsultacje psychologiczne i inne. Uczestnictwo w szkoleniu sprzyja otwarciu się rodziców na kontakty z przedszkolem oraz między sobą, dostrzeżeniu możliwości wspierania siebie nawzajem i wymienianiu się doświadczeniami i informacjami, pozytywnemu wpływowi na dzieci, albowiem są okazją do obserwacji przez dzieci współpracy między rodzicami i nauczycielami. Ponadto, forma warsztatów może stanowić ciekawą wizytówkę i rodzaj reklamy przedszkola w środowisku.

Udział w imprezach i uroczystościach – to jeden ze sposobów pogłębiania więzi uczuciowej pomiędzy dzieckiem a rodzicami, kształtowania postawy społecznej, wyzwiania uczuć życzliwości, zaangażowania w życie środowiska. Forma ta jest powszechnie stosowana we współpracy przedszkola z rodzicami. W zależności od okoliczności jako goście zapraszani są nie tylko rodzice, ale również inni członkowie najbliższej rodziny dziecka. Uroczystości i imprezy przedszkolne (Dzień Babci i Dziadka, Dzień Matki, Dzień Dziecka i inne) są zwykle ściśle powiązane tematycznie z treściami programu. Celem uroczystości jest przede wszystkim chęć sprawienia przez dzieci przyjemności swoim najbliższym, okazanie im miłości, przywiązania, uznania. Uroczystości dostarczają głębokich przeżyć, zarówno rodzicom, jak i dzieciom, a także są impulsem do nawiązania partnerskich stosunków nauczyciela z rodzicami. Dla rodziców stanowią również okazję do obejrzenia swojego dziecka na tle grupy i oceny jego zdolności, umiejętności, zachowania⁸⁵.

Kącik dla rodziców – to przyjęta umownie nazwa miejsca w przedszkolu, w którym rodzice/opiekunowie dziecka mogą zatrzymać się, czekając na dziecko, a przy okazji obejrzeć i przeczytać zgromadzone pozycje np.: regulamin przedszkola, rozkład dnia w przedszkolu, wiersze, tytuły opowiadań, piosenki (repertuar wykorzystywany do nauki w przedszkolu), pozycje z literatury pedagogicznej (artykuły, felietony) dotyczące zagadnień wychowawczych, gazetka tematyczna. Treści materiałów prezentowanych w kąciku dla rodziców nie mogą być izolowane od całokształtu spraw, którymi żyje przedszkole. Powinny wynikać z planów pracy z dziećmi oraz harmonogramu spotkań z rodzicami. Częste zmiany ekspozycji literatury, a przede wszystkim związane komentarze informujące, co zawierają i czemu służą te pozycje, przyczyniają się do rozbudzania zainteresowań rodziców, a tym samym sprzyjają

⁸⁵ Por. A. Skowrońska, *Dziedziny i formy współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2/2006, s. 23.; A. Sawicka, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, WSiP, Warszawa, 1991, s. 138-146.

podnoszeniu ich kultury pedagogicznej. Odpowiedzialność za niektóre części kącika ponoszą nauczyciele, a za inne psycholog przedszkolny, logopeda i dyrektor przedszkola⁸⁶.

Strona internetowa przedszkola. W dobie współczesnej, kiedy znaczny procent społeczeństwa za pośrednictwem coraz bardziej rozpowszechnionego medium, jakim jest Internet, poszukuje określonych informacji, strona internetowa przedszkola stanowi najlepszą wizytówkę i nierzadko jest pierwszym kontaktem z rodzicami zarówno tymi, którzy planują zapisać dziecko do przedszkola, jak również z tymi, których dziecko do niego już uczęszcza. Strona internetowa przedszkola to nie tylko dobry sposób na przedstawienie oferty i zaprezentowanie atutów placówki, to również dobry sposób na usprawnienie komunikacji z rodzicami. Co prawda nawet najstarannie opracowana strona nie zastąpi bezpośredniego spotkania z nauczycielem, to jednak stwarza warunki do bieżącego informowania rodziców o aktualnych i planowanych wydarzeniach w przedszkolu, o zmianach (np. w programie zajęć), rozkładach zajęć, jadłospisie, dyżurach itp. Oprócz możliwości umieszczenia wielu szczegółowych informacji, za pośrednictwem strony internetowej udostępniane są rodzicom różnorodne dokumenty (np. statut placówki, regulamin itp.), a także materiały dostępne w „Kąciku rodzica” oraz cieszące się dużą popularnością galerie z uwiecznionymi na zdjęciach pracami dzieci, z przebiegu zajęć, uroczystości, wycieczek itp. Dzięki fotografiom rodzice mają lepszy obraz tego jak wygląda zabawa i nauka w przedszkolu, zaś dziecko motywację do opowiadania o szczegółach zajęć, w których uczestniczyło. Ponadto, witryny niektórych przedszkoli przygotowane są również do udostępniania treści na portalach społecznościowych np. na Facebooku.

Wykłady i pogadanki – edukacja pedagogiczna rodziców. Zasadniczym celem tej formy współpracy przedszkola z rodzicami jest upowszechnianie wiedzy pedagogicznej i psychologicznej na temat rozwoju i wychowania dzieci oraz celów, zadań, treści, metod, środków i uwarunkowań procesu wychowania, zachodzącego w rodzinie, instytucjach oświatowych, otoczeniu społecznym. Uczestnictwo w wykładach i pogadankach przynosi bez wątpienia korzyści uczestniczącym w niej rodzicom (lepsze poznanie potrzeb i możliwości swojego dziecka), a przy tym jest również doskonałym sposobem doskonalenia nauczycieli oraz służy ujednoliceniu poglądów na temat wychowania

⁸⁶ Ibidem, s. 21; s. 41-42.

i rozwoju dzieci. Forma ta stanowi także płaszczyznę umożliwiającą bliższe poznanie się, omówienie drażliwych tematów, aktualnych potrzeb rodziców, dzielenie się swoimi doświadczeniami i wymianę poglądów ze specjalistami np.: psycholog, logopeda, pedagog, przedstawiciele nauki, kultury, resortu zdrowia, członków stowarzyszeń. Podkreślić przy tym wypada, że edukacja pedagogiczna rodziców powinna być zaplanowana i prowadzona z dużym wyczuciem, ze świadomością, że rodzice posiadają własne doświadczenia życiowe, w tym wychowawcze, utrwalone poglądy i postawy, a także reprezentują zróżnicowany poziom moralny, intelektualny i kulturalny.

Wystawka prac dziecięcych na stałe wpisuje się w zestaw form wykorzystywanych do umacniania więzi i kontaktu z rodzicami. Ponadto, stwarza bazę porozumienia między domem dziecka a przedszkolem i wpływa na kontynuację ukierunkowanego wychowania dziecka w rodzinie. Stanowi również środek, umożliwiający rodzicom zrozumienie pracy wychowawczej przedszkola oraz wgląd w praktykę wychowawczą, treść przeżyć dzieci czy wreszcie uczy rodziców patrzeć na działanie i wytwór własnego dziecka, oceniać je porównawczo na tle grupy rówieśników. Podkreślić przy tym należy, że wystawka spełnia swoje zadania dopiero wtedy, gdy reprezentuje wszystkie grupy wiekowe i rozmaite rodzaje twórczości dzieci, zgodnie z podejmowanymi w przedszkolu zajęciami. Wystawki prac, na których często zmieniają się ekspozycje, są skuteczną formą pedagogizacji rodziców, uzupełniającą inne organizowane kontakty⁸⁷.

Spośród innych form współpracy z rodzicami realizowanych przez placówki przedszkolne wymienić należy między innymi: spotkania adaptacyjne, spotkania integracyjne, organizowanie dni tematycznych, pomoc psychologiczno-pedagogiczną (realizacja indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; wspieranie dzieci uzdolnionych, badania diagnostyczne, terapie i inne wedle potrzeb); dyżury rodziców (okazjonalne i dobrowolne, wynikające z potrzeb przedszkola np. podczas wycieczek, zajęć, uroczystości przedszkolnych); skrzynka pytań (przeznaczona dla rodziców, którzy nie mają odwagi na bezpośrednią rozmowę, anonimowe pytania, wskazówki dla konkretnego nauczyciela lub uwagi dotyczące ogólnie przedszkola); udział w konkursach; uczestnictwo w akcjach charytatywnych, proekologicznych, społecznych.

⁸⁷ Ibidem, s. 21-22, s. 52-54.

Ponadto, w ramach podtrzymywania komunikacji z rodzicami coraz bardziej popularne stają się formy wykorzystujące rozwiązania technologiczne np.: krótkie wiadomości tekstowe (SMS-y), w których przekazuje się rodzicom najważniejsze aktualne informacje na przykład, co należy przynieść do przedszkola następnego dnia, jak ubrać dziecko na wycieczkę itp.: poczta elektroniczna (e-mail), umożliwiająca przesyłanie rodzicom tekstów piosenek i wierszyków do poćwiczenia z dziećmi w domu; fanpage na Facebooku, gdzie można publikować najważniejsze informacje z życia przedszkola itp. oraz blogi o charakterze pamiętnika internetowego grupy, w którym można umieszczać relacje i opisy kolejnych tygodni zajęć⁸⁸.

Współpraca przedszkola z rodzicami podyktowana jest potrzebą wspierania rodziny w wypełnianiu jej funkcji wychowawczych oraz z potrzeby unifikacji kierunku wpływu przedszkola i środowiska rodzinnego. Poprzez dobór atrakcyjnych form odpowiednio zaplanowana i prowadzona współpraca przyczynia się do wzrostu motywacji wewnętrznej wszystkich zainteresowanych, a partnerskie relacje generują zwiększenie poczucia pewności siebie oraz swoich mocnych stron, a także docenienie przez współpartnerów posiadanej wiedzy i umiejętności.

1.3. Przedszkole a środowisko lokalne – zadania, formy i partnerzy współpracy, oczekiwania i wzajemne korzyści

Placówki przedszkolne usytuowane są i funkcjonują w zróżnicowanym otoczeniu społecznym, będącym ważnym odniesieniem, zarówno natury aksjologicznej jak również praktycznej. Przedszkole, w zestawieniu ze środowiskiem lokalnym, w którym jest osadzone, tworzy pewną sieć powiązań stanowiących wykładnię do rozwijania i ubogacania wielokierunkowej działalności, nakierowanej na dziecko zarówno w warstwie edukacyjnej (wykorzystując lokalne zasoby przyrodnicze, historyczne lub społeczne), jak również opiekuńczej i wychowawczej. Poza tym, przedszkole może działać jako aktywny podmiot środowiska lokalnego, tworzący pewną płaszczyznę dla inicjatyw społecznych oraz jako partner w różnych przedsięwzięciach i inicjatywach.

Środowisko jest zespołem warunków, pośród których bytuje jednostka oraz czynników, które kształtują jej osobowość i oddziałują stale lub przez

⁸⁸ M. Majorczyk, *Jak utrzymać dobrą współpracę z rodzicami w ciągu roku szkolnego*, „Bliżej przedszkola”, nr 9.192, 2017, s. 16-17.

dłuższy czas⁸⁹. Podkreśla się przy tym potrzebę oddzielenia terminu „środowisko” od „otoczenia”, uznając jednocześnie, że środowiskiem są elementy struktury, która otacza człowieka, działającej na niego, w sposób zintensyfikowany jako system bodźców. Otoczenie zaś jest szeroką strukturą okalającą człowieka, o trwałym lub zmiennym charakterze, która może wpływać na jednostkę bądź też może być jej obojętna⁹⁰.

Z kolei „środowisko lokalne” określane jest jako wydzielony przestrzennie teren, w skład którego wchodzi, oprócz mieszkań, wszelkiego rodzaju urządzenia usługowe, socjalne czy kulturalne, podporządkowane potrzebom oraz strukturom społecznym i demograficznym mieszkańców. Rozwijają się tam grupy społeczności lokalnej, które są podstawą tworzenia się więzi, sprzyjają kontaktom społecznym, tworzeniu się atmosfery swojskości. W środowisku lokalnym ukazują się oraz kształtują siły społeczne jednostkowe i zbiorowe (wolontariusze, samorząd osiedlowy, lokalne ogniwa stowarzyszeń społecznych czy grup zadaniowych).⁹¹ Ponadto, sieć stosunków rzeczowych oraz osobowych nie wpływa na sferę życia prywatnego, lecz służy jego wzbogaceniu, może dawać większe poczucie bezpieczeństwa oraz komfort psychiczny (środowisko lokalne podlega szybkim przemianom). Można mówić również o poczuciu jedności oraz wspólnym działaniu w sytuacji jakichś zagrożeń, jednoznacznego naruszania norm, które regulują życie zbiorowe, występowania sytuacji losowych czy trudnych w życiu jednostek⁹².

Środowisko lokalne jako wydzielony przestrzennie teren zawiera również instytucje służące organizacji życia zbiorowego, takie jak kościół, szkoła, punkty usługowe, socjalne lub obiekty rekreacyjne, jak również mechanizmy, które regulują zachowania jednostek i stosunki międzyludzkie, to jest obyczajowość, autorytety, normy moralne i wzory zachowań⁹³.

⁸⁹ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Naukowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa Kraków 1961, s. 361.

⁹⁰ R. Wroczyński, *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1966, s. 8.

⁹¹ T. Frąckowiak, *Lokalność i wspólnota*, [w:] *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Wyd. UM Gminy Rawicz, Rawicz-Leszno 2005, s. 39-47.

⁹² S. Kawula, (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania - aktualność - perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003, s. 141.

⁹³ T. Pilch, *Środowisko lokalne - struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995, s. 156.

Zatem, środowisko lokalne cechuje się wieloma właściwościami i elementami regulacyjnymi, decydującymi o tym, iż jest ono osobliwym, szczególnym typem środowiska wychowawczego⁹⁴. W tym względzie jego zasadniczym celem jest kompleksowy rozwój dzieci, młodzieży oraz dorosłych, wspieranie oraz dopełnianie rodziny pod względem opiekuńczym i wychowawczym, zaspokajanie potrzeb psychospołecznych. Poza tym, przybliżanie oraz internalizacja uniwersalnych wartości i kreowanie troski o wspólne dobro, tworzenie warunków aktywności intelektualnej, rekreacyjnej, kreatywnej, wspierającej, organizatorskiej i opiekuńczej, zaspokajanie potrzeb uczestników społeczności lokalnej⁹⁵.

Swoje obowiązki wychowawcze, środowisko lokalne realizuje przy pomocy pobudzania oraz zachęcania jego członków do różnego rodzaju aktywności. Istotnym źródłem siły motorycznej są dokumenty oraz pamiątki z przeszłości, tradycje regionalne, kontakty międzypokoleniowe, rówieśnicze czy zawodowe, jak również działalność socjalna, kulturalna i ekonomiczna⁹⁶. Lokalność przyczynia się do budowy tożsamości człowieka, jego poczucia bezpieczeństwa, zachowania indywidualności oraz humanizacji procesu globalizacji, ta zaś sprzyja pozytywnym zmianom, rozwojowi społeczności, wspólnoty lokalnej pod wieloma względami, a także wzbogaceniu i uatrakcyjnieniu lokalnego środowiska życia i edukacji – rozszerzeniu jego funkcji edukacyjnej, wychowawczej, kulturalnej, socjalno-opiekuńczej, rekreacyjno-kreatywnej⁹⁷. Współpraca na linii przedszkole – środowisko lokalne może wypełniać również funkcję promocyjną i integracyjną. Występy dzieci, prezentowanie własnych osiągnięć w różnych gremiach to działania promocyjne, służące m.in. budowaniu konkretnej marki, która może chociażby zainteresować rodziców zgłoszeniem dziecka do takiego, a nie innego przedszkola. Ponadto publiczne występy mają taki walor, że dzięki uczestniczeniu w nich, dzieci zdobywają kompetencje społeczne, uczą się przełamywać tremę, występować przed innymi. Wspomnieć również wypada o funkcji prewencyjno-profilaktycznej – zapewnienie bezpieczeństwa (np. w ruchu drogowym) i profilaktyce zdrowotnej

⁹⁴J. Surzykiewicz, *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy socjalnej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna”, Rok X, 3-4 (41-42), 2011, s. 45-74.

⁹⁵J. Pięta, *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Warszawa 2014, s. 231.

⁹⁶Z. Pucek, *Lokalność jako ojczyzna*, [w:] *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, B. Jałowiecki, K.Z. Sowa, R. Dudkiewicz, (red.), Warszawa 1989, s. 261.

⁹⁷M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2000, s. 23.

– realizowanej we współpracy z policją, strażą pożarną, strażą miejską, służbami medycznymi i innymi.

Podjęcie i realizacja przez placówki przedszkole zadań w obszarze współpracy ze środowiskiem lokalnym, zostały określone w *Wymaganiu 7* „Przedszkole współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju” do rozporządzenia MEN z 2017 roku. *Wymaganie 7* wskazuje, że przedszkole, w sposób celowy, współpracuje z instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym. Współpraca przedszkola ze środowiskiem lokalnym wpływa na ich wzajemny rozwój oraz na rozwój dzieci⁹⁸. W uzasadnieniu istoty *Wymaganie 7* wskazuje się, że korzystanie przez przedszkole z zasobów, znajdujących się w najbliższym środowisku służy tworzeniu lub wzbogacaniu warunków podstawowej działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej przedszkola i może przynieść wiele pożytku dla rozwoju dzieci. Wykorzystanie zasobów środowiska jest możliwe dzięki nawiązywaniu i rozwijaniu przez przedszkole współpracy z działającymi w otoczeniu instytucjami i organizacjami oraz społecznością lokalną. Współpraca może przybierać różną postać – od przekazywania informacji po wspólne organizowanie przedsięwzięć – i może dotyczyć różnej liczby podmiotów w zależności od celów, potrzeb i zasobów środowiska lokalnego. W wielu środowiskach, rola przedszkola nie sprowadza się jedynie do edukacji, wychowania i opieki nad dziećmi. Placówka przedszkolna często staje się instytucją wpływającą na rozwój potencjału społecznego środowiska, w którym działa⁹⁹. Oprócz *Wymaganie 7*, kwestie dotyczące współpracy przedszkoli ze środowiskiem lokalnym uwzględnione zostały również w podstawie programowej wychowania przedszkolnego, wedle której do zadań przedszkoli należy: współdziałanie z różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka; kreowanie wspólnie z wymienionymi podmiotami sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa przedszkolna, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze; rozwijanie zachowań wynikających z wartości możliwych do

⁹⁸ Rozporządzeni Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz. 1611) ogłoszono dnia 29 sierpnia 2017 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r., § 2. Załącznik: Wymaganie 7. „Przedszkole współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju”.

⁹⁹ Komentarze do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r., op. cit.

zrozumienia na tym etapie rozwoju, a także systematyczne uzupełnianie realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju¹⁰⁰.

Współpraca przedszkola z lokalną społecznością ma za zadanie jej uspołecznienie, które jest rozumiane jako oddziaływanie władz administracyjnych w celu podporządkowania jej oddziaływaniom sił samorządowych, co powoduje tworzenie własnego mikrosystemu edukacyjnego i wychowawczego, który odpowiada oczekiwaniom społecznym. Współpraca ze środowiskiem lokalnym w dużym stopniu usprawnia jakość pracy przedszkola, dopełnia wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia dzieci w różnego rodzaju dziedzinach, jak również przygotowuje je do właściwego funkcjonowania w społeczeństwie¹⁰¹.

Współdziałanie ze środowiskiem lokalnym (z różnorodnymi instytucjami) daje dzieciom przede wszystkim możliwość ścisłego kontaktu z rzeczywistością, a to z kolei pomaga w poznawaniu świata, funkcjonowaniu w środowisku lokalnym, komunikowaniu się z nim, jak również w nabywaniu szacunku do przyrody oraz współodpowiedzialności za nią¹⁰².

Generalnie, rolę środowiska lokalnego w procesie wychowawczym ucznia/przedszkolaka jest:

- wychowanie człowieka wszechstronnie i harmonijnie rozwiniętego, zdolnego do pełnego udziału w różnych formach życia społecznego, posiadającego poczucie odpowiedzialności za losy ojczyzny;
- wychowanie człowieka wyposażonego w takie wartości i umiejętności, jakie są mu niezbędne do wypełnienia określonych zadań (ról) w społeczeństwie;
- wyposażenie jednostek w niezbędną wiedzę, służącą do rozumienia, prawidłowego odbioru i przekształcania rzeczywistości;

¹⁰⁰ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017 poz. 356. *Zadania przedszkola*, pkt 12, 13, 14.

¹⁰¹ R. Dąbrowska, *Dom – przedszkole, poszukiwanie form współpracy*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7/2000, s. 437.

¹⁰² D. Elsner (red.), *Jak planować rozwój placówki oświatowej?: teoria i praktyka*, Wyd. BTiW „Mentor”, Chorzów 2001, s. 48.

- kształtowanie pożądanych z moralnego, wychowawczego i społecznego punktu widzenia postaw, przekonań, hierarchii wartości, rozwój zainteresowań, zamiłowań, talentów;
- wdrażanie do samokształcenia, samorealizacji, samowychowania;
- wskazywanie istoty dążeń, aspiracji, formułowanie celów życiowych;
- wychowywanie w oparciu o zasady, normy, tradycje, obyczaje i kulturę obowiązującą w danym społeczeństwie;
- wspomaganie rozwoju jednostek o specjalnych potrzebach edukacyjnych¹⁰³.

Celowość i potrzeba współpracy wynika przede wszystkim ze specyfiki działalności przedszkola i jest niejako wpisana w jego koncepcję. Charakter działania i realizowanych zadań poszczególnych instytucji oraz otwarcie ich na promowanie i pedagogizację powoduje, że przedszkole i instytucje realizują wspólne cele. Zamiarem jednych i drugich jest kształtowanie właściwych postaw, uczenie nawyku korzystania z różnorodnych dóbr, a przede wszystkim wychowanie twórczych, radosnych i kreatywnych absolwentów¹⁰⁴.

Z badań przeprowadzonych w 2012 roku przez Instytut Badań Edukacyjnych wynika, że istnieje spore zróżnicowanie pomiędzy przedszkolami odnośnie współpracy ze środowiskiem lokalnym. Dotyczy to zarówno instytucji jakie są partnerami przedszkoli, jak i poziomu zaangażowania przedszkoli we współpracę. Pewien trzon instytucji pojawiających się we wszystkich analizowanych przedszkolach stanowią: kuratoria, organy prowadzące, organy porządku publicznego, szkoły, ośrodki pomocy społecznej, biblioteki, nadleśnictwa, ośrodki kultury, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kościoły¹⁰⁵.

Współpraca przedszkola ze szkołą. Adaptowanie się dziecka do szkoły jest poszukiwaniem właściwego dla siebie miejsca w relacjach z dorosłymi i dziećmi. To proces rozłożony w czasie, a jego przebieg zależy nie tylko od dziecka, ale także od jego rodziców, przedszkola i szkoły. Wiedza o trudnościach, jakie ma do pokonania dziecko w początkowym okresie pobytu

¹⁰³ E. Krupicka, A. Męczywór, *Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola. Zeszyt nr 12*, [w:] *Wsparcie rozwoju szkół i przedszkoli. Przewodnik metodyczny dla dyrektorów i nauczycieli*, Powiatowe Centrum Edukacyjne w Lubaniu, Lubań 2015, s. 10.

¹⁰⁴ W. Bartoszewska, *Konstruktywna współpraca ze środowiskiem lokalnym*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 51 (2014), s. 16-17.

¹⁰⁵ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, IBE, Warszawa 2012, s. 112.

w szkole, powinna owocować pomyślnym ich rozwiązywaniem już na najniższych szczeblach edukacji.

Współpraca przedszkola ze szkołą powinna zatem polegać na świadomym i wzajemnym angażowaniu obu środowisk w działania podejmowane w celu złagodzenia trudności dzieci w przystosowaniu do szkoły poprzez: dostarczanie korzystnych doświadczeń i przeżyć w pierwszym kontakcie dzieci ze szkołą, kształtowanie pozytywnego nastawienia dzieci przedszkolnych do przyszłych obowiązków szkolnych, przerzucanie punktu ciężkości zainteresowania dziecka z oceny na radość tworzenia oraz traktowanie adaptacji jako procesu, który nie ma granic czasowych. Sukces dziecka w szkole nie zależy wyłącznie od jego umiejętności, w dużej mierze warunkuje go zdolność przezwyciężania negatywnych emocji, nabywanie pewności siebie. Opracowanie i realizacja planu współpracy przedszkola ze szkołą podstawową ma na celu zapewnienie dziecku łagodnego, gwarantującego dobre samopoczucie, przechodzenia z okresu zabawy do nauki. Harmonogram działań powinien obejmować zajęcia edukacyjne i imprezy okolicznościowe na terenie przedszkola, szkoły i środowiska. Wśród nich powinny znaleźć się między innymi: zwiedzanie szkoły; udział w lekcjach; spotkanie z absolwentami przedszkola uczęszczającymi do szkoły podstawowej; udział w wystawach organizowanych w przedszkolu i szkole; zaproszenie uczniów szkoły do przedszkola; wspólne akcje, np. z okazji Dnia Ziemi; udział w różnorodnych konkursach organizowanych przez szkołę i przedszkole; organizowanie spotkań nauczycieli szkół z rodzicami dzieci pięcioletnich, połączone z możliwością poznania obiektu i warunków szkolnych oraz systematyczna wymiana doświadczeń nauczycieli przedszkola i szkoły¹⁰⁶.

Współpraca przedszkola z biblioteką, instytucjami kultury. Dzięki współpracy przedszkola z biblioteką, dzieci przedszkolne mają możliwość: poznania sposobów korzystania z biblioteki i zasad zachowania się w miejscu publicznym; poznania pracy bibliotekarza; zbiorów bibliotecznych (oznakowania, okładki, karty książki i karty czytelnika). Ponadto, obydwie podmioty angażują się w: organizowanie konkursów literackich, spotkań autorskich; wypożyczanie książek i bajek do przedszkolnego „kącika książki”, a także uczestnictwo w tzw. „zajęciach bibliotecznych”, podczas których dzieci poznają znanych twórców literatury dziecięcej oraz ich utwory. Stała i systematyczna

¹⁰⁶ W. Bartoszewska, *Współpraca szkoły i przedszkola pilnie pożądana*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 47(2013), s. 17-19.

współpraca przedszkola z biblioteką pozwala dzieciom poznać zasady korzystania z wypożyczalni i szanowania książek, a także przyczynia się do wyrabiania nawyku sięgania po książkę od najmłodszych lat¹⁰⁷.

Współpraca z biblioteką oraz innymi placówkami kulturalnymi i oświatowymi oddziałuje na rozwój dziecka w sferze kultury. Głównym celem tego typu kooperacji jest rozwój zainteresowań oraz uzdolnień dzieci. Organizowanie konkursów pomiędzy przedszkolami czy imprez środowiskowych umożliwi każdemu z wychowanków uczestnictwo w wydarzeniach istotnych dla całego lokalnego środowiska¹⁰⁸.

Współpraca z komendą straży pożarnej i komendą policji. Ważnym elementem pracy przedszkola jest troska o zapewnienie opieki nad zdrowiem, bezpieczeństwem oraz prawidłowym rozwojem dzieci. Bezpieczeństwo odgrywa ważną rolę w życiu dziecka, w jego powolnym procesie osiągania samodzielności i w uniezależnieniu się od otoczenia oraz osób dorosłych. Istotne jest zatem stworzenie odpowiednich warunków, w których dziecko będzie mogło kształtować umiejętności przewidywania i radzenia sobie w sytuacjach zagrożenia poprzez właściwą „ocenę” niebezpieczeństwa. W tym względzie nieoceniona jest współpraca z policją i strażą pożarną (ewentualnie z innymi służbami), nakierowana na realizację wspólnego planu oddziaływań wychowawczych, zgrupowanych wokół zagadnień dotyczących dziecięcej wiedzy o zagrożeniach, rozumienia konieczności wprowadzenia i stosowania określonych zasad bezpieczeństwa w otaczającym świecie oraz przestrzegania tych zasad i prób radzenia sobie w sytuacjach trudnych.

W ramach współpracy z wymienionymi służbami mogą być organizowane wycieczki do siedziby straży pożarnej, komendy policji; udział w konkursach plastycznych, quizach wiedzy; zajęcia edukacyjne w formie prelekcji i pokazów z udziałem strażaków, policjantów na temat bezpieczeństwa w ruchu drogowym, zachowania się wobec osób obcych i zwierząt, zakazu zabaw w miejscach niedozwolonych i uczestnictwa w zabawach zagrażających zdrowiu; pokaz szkolenia psów policyjnych, miasteczka ruchu drogowego; poznanie umundurowania oraz zawodu policjanta/strażaka; zaopatrzenie dzieci w opaski odblaskowe, kamizelki. Ponadto, współpraca w ramach kontroli pojazdów przed wyjazdami na wycieczki autokarowe, przeprowadzanie próbnej

¹⁰⁷ W. Bartoszewska, *Konstruktywna współpraca...*, op. cit., s. 16-17.

¹⁰⁸ M. Dobosz, *Promocja przedszkola w środowisku*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 5/2005, s. 462-463.

ewakuacji dzieci i pracowników placówki; kontrola obiektu związana z bezpieczeństwem pożarowym¹⁰⁹.

Jeśli chodzi o współpracę na linii przedszkole - policja, to podkreślenia wymaga fakt, że warto, aby przedszkole utrzymywało stałą współpracę w zakresie profilaktyki zagrożeń w ramach długofalowej pracy profilaktyczno-wychowawczej. Do współpracy z przedszkolem zobowiązany jest także dzielnicowy, w którego rejonie znajduje się przedszkole. Obie strony tej współpracy – pracownicy przedszkola oraz dzielnicowy - powinny razem ustalić wzajemne zasady kontaktu, aby móc na bieżąco wymieniać się informacjami i rozwiązywać problemy związane z bezpieczeństwem i dobrem dzieci¹¹⁰.

Współpraca przedszkola z sądem rodzinnym. W ramach współpracy przedszkola z sądem rodzinnym dyrektor lub wyznaczona przez niego osoba mogą sporządzać pisemne wnioski z uzasadnieniem o rozpatrzenie spraw nieletnich, dotyczących m.in.: rażących zaniedbań rodziców w sprawowaniu opieki i wychowania nad nieletnimi, przemocy w rodzinie; przekazywać na prośbę sądu lub kuratorów rodzinnych opinie o wychowankach znajdujących się pod ustanowionym nadzorem, wychowywanych w rodzinach zastępczych lub z powodu toczącego się postępowania w ich sprawie; udzielać pomocy psychologiczno-pedagogicznej wychowankom znajdującym się pod nadzorem kuratora; współdziałać z zawodowymi i społecznymi kuratoriami rodzinnymi w celu opracowywania wspólnych działań wobec wychowanka, rodziców lub opiekunów prawnych¹¹¹.

Współpraca przedszkola z kuratorem sądowym. Kurator powinien udzielać przedszkolu informacji o tym, jak należy postępować w sytuacjach trudnych i jakie działania można w takich sytuacjach podjąć. Kurator może być organem doradczym przy opracowywaniu przez przedszkole procedur postępowania w danej sytuacji kryzysowej, może także wskazać, które z już obowiązujących w przedszkolu procedur będą najbardziej odpowiednie. Kurator ma także uprawnienia do udzielania odpowiedzi na pytanie, czy w danym przypadku niezbędna jest opinia rodzinnego ośrodka diagnostyczno-konsultacyjnego albo, czy sytuacja dziecka wymaga interwencji ze strony sądu. Kurator sądowy stanowi również łącznik między przedszkolem a sądem rodzinnym, zwłaszcza w sytuacjach, które wymagają szybkiego działania ze strony sądu,

¹⁰⁹ W. Bartoszewska, *Konstruktywna współpraca...*, op. cit., s. 16-17

¹¹⁰ M. Handzlik, *Trudne sytuacje w przedszkolu wymagające współpracy z policją i innymi organami*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 47/2017, s. 41-43.

¹¹¹ *Ibidem*.

a więc np. w sytuacjach, gdy niezbędne jest przebadanie rodziców i dziecka w rodzinnym ośrodku diagnostyczno-konsultacyjnym albo, gdy istnieje potrzeba złożenia wniosku do sądu¹¹².

Współpraca przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną. Poradnia psychologiczno-pedagogiczna nie może podejmować żadnych działań wobec dziecka bez pisemnego wniosku rodzica. Zapis ten, choć zrozumiały (to rodzic bierze odpowiedzialność za dziecko i ma prawo decydować o wszystkim), często jest źródłem wielu nieporozumień. Zdarza się że z jakichś względów rodzice nie chcą przekazać przedszkolu informacji o wynikach diagnozy. W niektórych poradniach na wnioskach o przeprowadzenie diagnozy lub terapii znajduje się klauzula, w której rodzic deklaruje, czy wyraża zgodę na przekazanie informacji o wynikach diagnozy nauczycielom w przedszkolu. W przypadku wyrażenia takiej zgody poradnie mogą kontaktować się z przedszkolem. W sytuacji ewidentnych trudności dziecka w funkcjonowaniu, zarówno edukacyjnym, jak również emocjonalnym, przy równoczesnym oporze rodziców w kwestii udostępnienia informacji o wynikach diagnozy, dyrektor przedszkola może podjąć próbę zobowiązania ich do tego pisemnie. W przypadku, kiedy rodzice trzykrotnie nie udzielą odpowiedzi na pismo dyrektora, może on wystąpić do sądu rodzinnego o zdiagnozowanie sytuacji w domu, ewentualne przyznanie kuratora oraz zmobilizowanie rodziców do dokonania diagnozy i dostarczenia jej wyników. Efektem prowadzonych w poradni działań diagnostycznych jest adekwatne postępowanie postdiagnostyczne, czyli wydanie opinii lub orzeczenia bądź objęcie dziecka terapią psychologiczną, pedagogiczną i/lub logopedyczną. Dobrze, jeśli w proces terapeutyczny zaangażowani są rodzice. Z kolei w obszarze współpracy z nauczycielami przedszkola, poradnia oferuje im pomoc w zakresie: rozpoznawania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych dzieci; planowania i realizacji zadań z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego; rozwijania zainteresowań i uzdolnień dzieci; organizowania i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej dzieciom na terenie przedszkola; współpracy w określaniu zasobów i warunków, jakie należy spełnić, by pomóc dziecku niepełnosprawnemu w optymalizacji jego funkcjonowania na terenie przedszkola; edukacji w zakresie ochrony zdrowia psychicznego dzieci, rodziców i nauczycieli oraz działań w zakresie wsparcia merytorycznego. Za zgodą rodziców nauczyciel przedszkola w niejasnych przypadkach

¹¹² Ibidem.

powinien poprosić poradnię o spotkanie i konkretne wytyczne do pracy z dzieckiem. Taką potrzebę dostrzegł również ustawodawca, zawierając w rozporządzeniu dotyczącym organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie przedszkola zapis, że przy opracowywaniu planu pomocy (IPET) istnieje możliwość zaproszenia pracownika poradni na posiedzenie zespołu, który określa, w jaki sposób dziecko należy wspomagać na terenie przedszkola. Przedszkole ma też możliwość zgłaszania poradni, pod którą podlega innym potrzebom, takich jak: szkolenia dla nauczycieli, spotkania z dziećmi czy pogadanki dla rodziców. Wspólnym celem, zarówno przedszkola, jak i poradni, powinno być dobro dziecka, stąd dobra współpraca pomiędzy przedszkolem a poradnią wymaga w miarę systematycznych wzajemnych kontaktów, dialogu, wymiany doświadczeń i otwartości¹¹³.

Współpraca przedszkola z nadleśnictwem. W skład środowiska lokalnego wchodzi zarówno przyroda, jak również przestrzeń społeczna. Przyroda będąca elementem otoczenia dziecka, zajmuje w nim szczególne miejsce. Rolą przedszkola jest ułatwienie dziecku bezpośrednich kontaktów z nią. Świat przyrody dostarcza niepowtarzalnych wrażeń. Wyzwała w dzieciach głębokie emocje swoją różnorodnością barw, zapachów, kształtów, procesów oraz przemian. Przedszkole może umożliwić dziecku kontakt ze środowiskiem przyrodniczym poprzez różnorodne formy. Mogą to być wycieczki, spacerowanie lub wyjścia do ogrodu. Rolą przedszkola jest też uświadomienie dzieciom roli przyrody w życiu człowieka. Próbuje ono od najmłodszych lat angażować wychowanków w działania na rzecz ochrony środowiska¹¹⁴.

Taką formą łącznika dzieci ze światem przyrody jest na przykład współpraca prowadzona przez placówki przedszkolne z nadleśnictwem. W ramach wspólnych inicjatyw organizowane są między innymi: wycieczki na łono natury; spacerowanie po ścieżkach edukacyjnych a także udział w organizowanych akcjach, np. dokarmianie zwierząt, sprzątanie lasu, w konkursach, olimpiadach ekologicznych oraz korzystanie z proponowanej oferty edukacyjnej związanej z pracą osób w nadleśnictwie, prelekcje, pokazy, oglądanie wystaw ze zgromadzonymi informacjami, narzędziami i eksponatami z dziedziny leśnictwa. Współpraca ta pozwala na poznanie pięknego środowiska przyrodniczego,

¹¹³ K. Rusin *Współpraca przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 52(2014), s. 58-60.

¹¹⁴ S. Piskorz, (red.), *Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 5.

jakim jest las, i jego mieszkańców oraz uczy dzieci odpowiedzialności za środowisko przyrodnicze¹¹⁵.

Współpraca przedszkola z lokalnymi zakładami pracy i punktami usługowymi. Do zadań przedszkola należy również zapewnienie dzieciom kontaktu z otoczeniem społecznym, co wpływa na zainteresowanie się dziecka jego najbliższym środowiskiem, życiem, pracą ludzi i jej wytworami. W ramach podejmowanej przez przedszkola współpracy z lokalnymi zakładami pracy i punktami usługowymi organizowane są: wycieczki do zakładów pracy; odwiedzanie miejsc pracy rodziców; zapraszanie do przedszkola ludzi prezentujących ciekawe zawody. Współpraca z miejscowymi przedsiębiorstwami może służyć poszerzaniu wiedzy i doświadczeń dzieci. Bardzo istotnym partnerem są firmy prowadzące w przedszkolach zajęcia dodatkowe (judo, gimnastyka korekcyjna, logorytmika, rytmika, taniec i inne). Są one cykliczne, odbywają się zwykle raz lub kilka razy w tygodniu lub miesiącu na miejscu w przedszkolu. Formalnie firma wynajmuje odpłatnie lub nieodpłatnie (w zależności od lokalnych rozwiązań prawnych) lokal od przedszkola. Analizując współpracę przedszkoli z przedsiębiorstwami, można zaobserwować dużą rozpiętość motywacji firm wspierających przedszkola: od bezinteresownej filantropii przez presję środowiska lokalnego po przemyślane działania marketingowe. Niezależnie od motywacji, wsparcie udzielone placówkom przedszkolnym zwraca się w postaci kapitału wizerunkowego po stronie darczyńcy. Ogromne znaczenie w nawiązywaniu współpracy odgrywają tu rodzice, którzy widząc potrzeby przedszkola, sami podejmują inicjatywę skontaktowania się z przedsiębiorcą lub pośredniczą w tej relacji¹¹⁶.

Współpraca przedszkola z lokalnymi organizacjami, stowarzyszeniami, fundacjami. Organizacje i stowarzyszenia, zwłaszcza te, które podejmują się kierowania czynnościami użytecznymi społecznie, mają za zadanie inspirować do podejmowania różnego rodzaju działań użytecznych dla społeczeństwa, zwłaszcza tego lokalnego, a więc: rodziny, osiedla, miasta lub wsi, gminy, szkoły czy też placówek wychowania pozaszkolnego. Przedszkola poprzez czynną współpracę z lokalnymi organizacjami, stowarzyszeniami i fundacjami mają sposobność do: wzbogacania swojej oferty; uaktywniania nauczycieli, dzieci, rodziców; uzyskania wsparcia w różnych obszarach; czynnego udziału dzieci w akcjach organizowanych przez te podmioty np. zbiórki, akcje

¹¹⁵ W. Bartoszewska, *Konstruktywna współpraca...*, op. cit., s. 16-17.

¹¹⁶ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, *Współpraca szkół...*, op. cit., s. 47-49.

społeczne i charytatywne; udziału w różnorodnych inicjatywach na rzecz środowiska; tworzenia więzi społecznych; włączania się w przedsięwzięcia organizowane przez organizacje i stowarzyszenia np.: konkursy, przeglądy, festyny środowiskowe, festiwale piosenki, imprezy sportowe itp.

Oprócz omówionych wyżej różnorodnych podmiotów środowiska lokalnego, z którymi podejmowana jest współpraca przez placówki przedszkolne wymieniłem należy również: instytucje kulturalne (filharmonie, muzea, teatry i kina); publiczne instytucje kulturalno-oświatowe (gminne/miejskie ośrodki kultury); kluby sportowe i obiekty sportowe; organizacje pozarządowe; uczelnie; placówki ochrony zdrowia; media np. prasa lokalna, radio, TV oraz inne w zależności od potrzeb i możliwości przedszkoli.

Współpraca z instytucjami zewnętrznymi, poza pełnieniem pewnych podstawowych funkcji, tj. edukacyjnej, opiekuńczej czy wychowawczej, może stać się również sposobem na rozwiązanie niektórych problemów przedszkola, np.: finansowych, a także umożliwić zakorzenienie placówki w środowisku lokalnym¹¹⁷.

Reasumując, przedszkole nie może funkcjonować w sposób wyobcowany z całokształtu procesów i zjawisk społecznych, lecz musi stanowić integralny składnik życia społecznego. Relacja przedszkole – środowisko lokalne powinna być w swej działalności wzajemnie stymulowana. Oczywistym jest, że łatwiej realizować zadania oświatowe mając licznych sojuszników, współpracujących ku obopólnej korzyści. Jak podkreśla W. Bartoszewska, świadomość ogromnego znaczenia współpracy z różnymi instytucjami i organizacjami działającymi w środowisku lokalnym powoduje, że nauczyciele bardzo chętnie podejmują szereg inicjatyw na rzecz środowiska lokalnego. Są to zarówno imprezy odbywające się na terenie przedszkola, skierowane do dzieci i rodziców (warsztaty, spotkania z psychologiem, logopedą, konkursy plastyczne, występy dzieci, akcje charytatywne), jak i działania kierowane do społeczności lokalnej (festyny rodzinne, dni otwarte, praktyki studenckie, konkursy, współpraca z różnego rodzaju instytucjami)¹¹⁸. Dzięki współpracy społeczność przedszkolna jest zintegrowana, utożsamia się ze środowiskiem i ma poczucie przynależności do małej ojczyzny. Następuje wzbogacanie wiedzy i umiejętności dzieci, nauczycieli i rodziców w wielu obszarach.

¹¹⁷ Ibidem, s. 113.

¹¹⁸ W. Bartoszewska, *Konstruktywna współpraca...*, op. cit., s. 16-17.

Ponadto, zasób doświadczeń, które zostały zgromadzone w kontaktach społecznych jest podstawą dla rozwoju myślenia oraz mowy, uczy szacunku wobec dorosłych czy rówieśników, umożliwia kształtowanie umiejętności komunikacyjnych wychowanków, a także jest źródłem różnorodnych przeżyć emocjonalnych. Przedszkole powinno być instytucją pomocniczą wobec społeczności lokalnej. Działania winny być ukierunkowane na kooperację ze wszystkimi podmiotami, które wychowują, a zwłaszcza tymi najbliższymi dziecku. Tylko w takiej sytuacji przedszkole spełni swą wszechstronną społeczną i wychowawczą rolę¹¹⁹.

Literatura

- Bartoszewska W., *Współpraca szkoły i przedszkola pilnie pożądana*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 47, 2013, s. 17-19.
- Bartoszewska W., *Formy współpracy przedszkola z rodzicami – aspekt praktyczny*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 16, 2018, s. 16-18.
- Bartoszewska W., *Konstruktywna współpraca ze środowiskiem lokalnym*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 51, 2014, s. 16-18.
- Bieroń K., *Potencjał współpracy*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Mazurkiewicz G. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.
- Cudak H., *Od Redakcji*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(1), 2012, s. 5-6.
- Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002.
- Dąbrowska R., *Dom – przedszkole, poszukiwanie form współpracy*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7, 2000, s. 429-237.
- Dobosz M., *Promocja przedszkola w środowisku*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5, 2005, s. 462-473.
- Elsner D. (red.), *Jak planować rozwój placówki oświatowej?: teoria i praktyka*, Wyd. BTiW „Mentor”, Chorzów 2001.
- Frąckowiak T., *Lokalność i wspólnota*, [w:] *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziejewicz-Winnicki (red.), Wyd. UM Gminy Rawicz, Rawicz-Leszno 2005.
- Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Handzlik M., *Trudne sytuacje w przedszkolu wymagające współpracy z policją i innymi organami*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 47, 2017, s. 41-43.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, IBE, Warszawa 2012.

¹¹⁹ D. Elsner (red.), *Jak planować rozwój placówki oświatowej?: teoria i praktyka*, Wyd. BTiW „Mentor”, Chorzów 2001, s. 50.

- Janke A.W., *Przesłanki kształcenia humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja”, nr 4, 1994.
- Juszczyk S., *Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej studia – rozprawy – praktyka*, Juszczyk S., Kisiel M., Budniak A., (red.), Wyd. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2011.
- Karolczuk-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.
- Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T., Wiatrowski Z. (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1965.
- Kozłowski W., *Współdziałanie i rywalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, W. Pomykało (red.), Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1997.
- Krupicka E., Męczwór A., *Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola*. Zeszyt nr 12, [w:] *Wsparcie rozwoju szkół i przedszkoli. Przewodnik metodyczny dla dyrektorów i nauczycieli*, Powiatowe Centrum Edukacyjne w Lubaniu, Luban 2015.
- Książek W., *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2001.
- Kuśmierz W., *Współpraca nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „Życie Szkoły”, nr 3, 2001, s. 142-144.
- Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.
- Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 2007.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Majorczyk M., *Jak utrzymać dobrą współpracę z rodzicami w ciągu roku szkolnego*, „Bliżej przedszkola”, nr 9.192, 2017.
- Markowski A., Pawelec R. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wilga, Warszawa 2001.
- Masłowska D., Derewiecki M., Masłowski W. (red.), *Leksykon uniwersalny*, tom I, Wyd. ANTYK, Kęty 2000.
- Maszke A.W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, A. Karpińska (red.), Trans Humana, Białystok 2002.
- Maszke A.W., *Edukacja wobec zmian (współdziałanie-współpraca-partnerstwo)*, [w:] *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym: problemy teoretyczno-praktyczne*, Maszke A. W., Lewicki C. (red.), Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów 2005.
- Mądrowska W., *Współpraca przedszkola z rodzicami. Ewaluacja wymagania 6.*, „MONITOR Dyrektora Przedszkola”, nr 91, 2018, s. 4-9.
- Mendel M., *Partnerstwo rodzin szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

- Mendel M., *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością*, Koncepcja partnerstwa edukacyjnego, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Klus-Stańska D., Szczepska-Pustkowska M. (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Mikołajczyk Z.J., *Edukacja a równość szans w okresie transformacji*, [w:] *Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce*, Kowalik T. (red.), Fundacja Innowacja, Warszawa 2002.
- Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wyd. TWP, Warszawa 2004.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
- Otręba-Szklarczyk A., *Czynniki oddziałujące na zaangażowanie rodziców w edukację dzieci*, [w:] *Zastosowania diagnozy edukacyjnej: XXI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej Bydgoszcz 17-19 września*, Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), Wyd. Grupa Tomami, Kraków 2015.
- Pachociński R., *Współzawodnictwo a współpraca i współzależność w szkole*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5, 1995, s. 23-46.
- Paprotna G., *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 9 (2), 2000, s. 97-104.
- Parlak M., *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Zyzik E. (red.), Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Petrozolin-Skowrońska B., *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Warszawa 2014.
- Pilch T., *Środowisko lokalne - struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch T., Lepalczyk I. (red.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Pilch T., (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, GWP, Warszawa 1999.
- Piskorz S., (red.), *Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Polak K., *Partnerstwo między nauczycielami i rodzicami a nauczyciel w roli lidera*, [w:] *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Kwiatkowski S.M., Michalak I.M., Nowosad I. (red.), Wyd. „Difin”, Warszawa 2011.
- Pucek Z., *Lokalność jako ojczyzna*, [w:] *Społeczności lokalne. Teraźniejszość i przyszłość*, Jałowiecki B., Sowa K.Z., Dudkiewicz R. (red.), Warszawa 1989.
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.
- Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna, Pomarańczowa książeczka reformy Warszawa 1998 (broшуra MEN).
- Rusin K., *Współpraca przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 52, 2014, s. 58-60.
- Sawicka A., *Współpraca przedszkola z rodzicami*, WSiP, Warszawa 1991.
- Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1999.
- Skowrońska A., *Dziedziny i formy współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2, 2006, s. 18-24.

- Skrzyński D., *Akty prawne obowiązujące w przedszkolu*, „Blżej Przedszkola” nr 5.128, 2012, s. 7-12.
- Sobol E., (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999.
- Sobol E., (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2006.
- Sobolewski A. (red.), *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Wyd. ZWP MPiPS, Warszawa 2007.
- Surzykiewicz J., *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy socjalnej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna”, rok X, 3-4 (41-42), 2011, s. 45-74.
- Suwiński., *Europejski wymiar polskiej edukacji*, Wydawnictwo „Temat”, Łysomice 2002.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodu*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szempruch J., *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, „Chowanna”, r. 52 (65), Tom jubileuszowy, 2009, s. 79-89.
- Szyska M., *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, „Roczniki Nauk Społecznych”, tom 2(38), Wyd. KUL, Lublin 2010.
- Trempała E., *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna): poglądy, doświadczenia, propozycje*, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Trzcinińska-Król M., *Współpraca ze szkołą jako prawo i obowiązek rodzica*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*, Łukasiewicz-Wielba J. (red.), Wyd. APS, Warszawa 2014.
- Uździcki R., *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*, [w:] *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, Nęcki Z., Błaszczyk K., Uździcki R. (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Weselińska L., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Kwiatkowska M. (red.), WSiP, Warszawa 1986.
- Winiarski M., *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa, 1975.
- Winiarski M., *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom-Warszawa 2000.
- Winiarski M., *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika społeczna”, rok 12, 2(48), 2013.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1996.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1981.
- Żmijowski J., *Spotkania nauczycieli z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole*, Garstka T., Jaroszek K., Kiełczewska A.K., Węgorska G., Wiczorek E., Żmijowska H., Żmijowski J. (red.), Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2012.

Akty prawne

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* uchwalona 2 kwietnia 1997 roku przez Zgromadzenie Narodowe, (Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483).
- Konwencja o Prawach Dziecka* przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.) Dz.U. 1991.120.526
- Rady rodziców. Kompetencje i zasady działania. Dobra szkoła, Ministerstwo Edukacji Narodowej*, www.men.gov.pl, s. 1-15.
- Rozporządzeni Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz. 1611) ogłoszono dnia 29 sierpnia 2017 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r., § 2. Załącznik: Wymaganie 6. „Rodzice są partnerami przedszkola”; Wymaganie 7. „Przedszkole współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju”.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017, poz. 356), Załącznik 1.
- Ustawa o systemie oświaty* z dnia 7 września 1991 r. Dz.U. Nr 95, poz. 425. Warszawa, 25 października 1991 r.
- Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty* (tekst jedn.: Dz.U. z 2018, poz. 1457), art. 3. pkt 1.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r. poz. 59)
- Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego* (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm).

ROZDZIAŁ 2

Wspieranie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym w koncepcji zintegrowanej współpracy środowiskowej

Urszula Tyluś

2.1. Wspieranie rozwoju dzieci w założeniach programowych wychowania przedszkolnego

Przedszkole to instytucja opiekuńczo-wychowawcza przeznaczona dla dzieci od 3 lat do osiągnięcia wieku szkolnego. Niezależnie od tego, czy przedszkola prowadzone są przez samorządy lokalne bądź osoby prywatne, czy władze kościelne, mają zapewnić dzieciom opiekę oraz wielostronny rozwój, przygotowując je do nauki w szkole podstawowej.

Każda dziedzina pragmatycznego działania wymaga określenia kierunku, w jakim ono zmierza i chce osiągnąć świadome rezultaty. Istotnym działaniem w tym zakresie jest ustalenie celów, które wskażą kierunek dążeń długofalowych oraz hierarchiczną drogę szczegółowego działania. W procesie wychowania przedszkolnego wytyczone cele nabierają szczególnej wartości, ponieważ ukierunkowują rozwijające się dziecko na złożony proces wkraczania, bycia i funkcjonowania w życiu społecznym.

Celem wychowania przedszkolnego – jak podaje podstawa programowa – jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka poprzez proces opieki, wychowania i nauczania – uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia, dziecko

osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji¹. W takim rozumieniu istotnym zamierzeniem wychowania przedszkolnego jest wspieranie i ukierunkowanie rozwoju dziecka zgodnie z jego potencjałem i możliwościami rozwojowymi w relacjach ze środowiskiem społeczno-kulturowym i przyrodniczym.

Cel ogólny wychowania przedszkolnego zwraca uwagę na trzy obszary integralnych oddziaływań pedagogicznych, które łączą się ze sobą i tworzą nierozzerwalny proces wychowania, nauczania-uczenia się i opieki.

W koncepcji wychowania przedszkolnego dziecko traktowane jest jako jego niepowtarzalny podmiot. Nadrzędnym celem wychowania jest rozwój osobowy w kontekście wychowania rozwijającego, a więc wychowania współwystępującego z rozwojem różnych sfer osobowości w taki sposób, aby pomóc dziecku urzeczywistnić własne człowieczeństwo w kontekście rozwoju potencjału intelektualnego, moralno-społecznego i duchowego. Podejście to nawiązuje do fenomenologicznej koncepcji polskiego filozofa Romana Ingardena. Zwraca on uwagę na uniwersalne wartości oraz indywidualizm i niepowtarzalność każdego dziecka, które poznaje to, co prawdziwe, czyni to, co dobre, i jest twórcą piękna². W takim ujęciu instytucja przedszkola ma ten proces stymulować i wspierać.

Wspieranie rozwoju dziecka w ujęciu wychowania odnosi się nie tylko do fizycznego, emocjonalnego i społecznego obszaru jego rozwoju. W kontekst wszystkich obszarów włączona jest filozofia wychowania, która zmierza do wychowania w kierunku koncentrującym się na fundamentalnych pytaniach: kim jest człowiek?, kim jest dziecko? Odpowiedzią na kierunek myślenia oraz kierunek projektowania sytuacji wychowawczych w przedszkolu jest definicja Krzysztofa Leśniewskiego: „Człowiek to byt relacyjny, wolny i rozumny. Każda osoba ludzka obdarzona jest niezbywalną godnością, gdyż jest kimś wyjątkowym i niepowtarzalnym. Odkrywa swą wartość w byciu z innymi ludźmi, współtworząc wspólnoty i społeczności. Będąc istotą twórczą, człowiek posiada duchowe pragnienie dążenia do dobra, prawdy i piękna, by w ten sposób

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

² Zob. R. Ingarden, *Wstęp do fenomenologii Husserla*, przeł. A. Póltawski, PWN, Warszawa 1974; R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1972.

rozwijać swą potencjalność i stawać się coraz lepszym. Wiara, nadzieja i miłość stanowią podstawę sensu i celu ludzkiego życia”³. Zaprezentowana definicja określa człowieka integralnie, jako istotę zorientowaną na poszukiwanie prawdy, odkrywanie i realizację wartości ponadczasowych we wspólnocie rodzinnej, rówieśniczej, lokalnej i narodowej. Jest to bardzo ważna koncepcja w procesie wychowania. Wpisuje się w obszar antropologii jako nauki o człowieku w integralnej koncepcji osoby, dziecka oraz globalnie rozumianego środowiska.

Celem procesu nauczania-uczenia się są planowe działania wzbogacające sferę poznawczą dziecka i przygotowujące go do nauki w szkole. Rozpatrując proces nauczania-uczenia się można zauważyć, iż wspieranie rozwoju dzieci odbywa się poprzez realizację paradygmatów koncepcji kształcenia zintegrowanego opartej na integracji treściowej, czynnościowej i psychicznej. Wynika z tego, że wspieranie rozwoju dziecka zachodzi w warunkach synkretycznego i aktywnego poznawania rzeczywistości, co daje dziecku zintegrowany obraz wiedzy o otaczającym świecie i zróżnicowane możliwości dochodzenia do nowej wiedzy oraz doskonalenia jednocześnie różnych sfery osobowości.

Rozpatrując istotę celu ogólnego w kontekście planowych działań opiekuńczych należy uznać, iż są one niezbędnym i zarazem nieodłącznym elementem od procesu wychowania. Bowiern każda działalność opiekuńcza jest podstawowym elementem w wychowywaniu dzieci. Funkcjonowanie przedszkola koncentruje się wokół wszelkiej działalności opiekuńczej, która warunkuje zaspakajanie codziennych i poznawczych potrzeb dziecka, czuwanie nad jego zdrowiem, bezpieczeństwem w zastępstwie rodziny. Wytworzona przez pracowników przedszkola aura opiekuńczości wpływa na dobre samopoczucie dziecka, zacieśnia jego więź emocjonalną z nauczycielem oraz z całym środowiskiem przedszkola. Sprzyja to rozwijaniu aktywności dziecka, chęci do działania i podejmowania wysiłków. Są to istotne czynniki, które wyznaczają efektywność kształcenia i wychowania, warunkując zarazem prawidłowy proces rozwoju.

Z analizy istoty i sensu celu wychowania przedszkolnego wynika, że wspieranie rozwoju dziecka powinno mieć charakter holistyczny, odbywać się w kontekście integracji różnych sfer osobowości dziecka, akcentując aksjologiczny wymiar procesu wychowania.

³ D. Dziamska, M. Małyńska, M. Wróblewska, J. Woźniak, *Wychowanie przedszkolne i Edukacja wczesnoszkolna. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki dążenia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

Osiągnięcie założeń nadrzędnego celu wychowania możliwe jest wtedy, gdy będą zapewnione określone warunki do wszechstronnego rozwoju dzieci poprzez dostarczenie różnorodnych bodźców do kształtowania aktywności, wpływających na poszerzenie poziomu wiedzy i umiejętności, wywołujących określone zmiany w osobowości wychowanka. Może to nastąpić poprzez realizację zadań, na które wskazuje podstawa programowa⁴:

1. Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju.
2. Tworzenie warunków umożliwiających dzieciom swobodny rozwój, zabawę i odpoczynek w poczuciu bezpieczeństwa.
3. Wspieranie aktywności dziecka podnoszącej poziom integracji sensorycznej i umiejętności korzystania z rozwijających się procesów poznawczych.
4. Zapewnienie prawidłowej organizacji warunków sprzyjających nabywaniu przez dzieci doświadczeń, które umożliwią im ciągłość procesów adaptacji oraz pomoc dzieciom rozwijającym się w sposób nieharmonijny, wolniejszy lub przyspieszony.
5. Wspieranie samodzielnej dziecięcej eksploracji świata, dobór treści adekwatnych do poziomu rozwoju dziecka, jego możliwości percepcyjnych, wyobrażeń i rozumowania, z poszanowaniem indywidualnych potrzeb i zainteresowań.
6. Wzmacnianie poczucia wartości, indywidualność, oryginalność dziecka oraz potrzeby tworzenia relacji osobowych i uczestnictwa w grupie.
7. Tworzenie sytuacji sprzyjających rozwojowi nawyków i zachowań prowadzących do samodzielności, dbania o zdrowie, sprawność ruchową i bezpieczeństwo, w tym bezpieczeństwo w ruchu drogowym.
8. Przygotowywanie do rozumienia emocji, uczuć własnych i innych ludzi oraz dbanie o zdrowie psychiczne, realizowane m.in. z wykorzystaniem naturalnych sytuacji, pojawiających się w przedszkolu oraz sytuacji zadaniowych, uwzględniających treści adekwatne do intelektualnych możliwości i oczekiwań rozwojowych dzieci.

⁴ Dz.U. 2017 r., poz. 356.

9. Tworzenie sytuacji edukacyjnych budujących wrażliwość dziecka, w tym wrażliwość estetyczną, w odniesieniu do wielu sfer aktywności człowieka: mowy, zachowania, ruchu, środowiska, ubioru, muzyki, tańca, śpiewu, teatru, plastyki.
10. Tworzenie warunków pozwalających na bezpieczną, samodzielną eksplorację otaczającej dziecko przyrody, stymulujących rozwój wrażliwości i umożliwiających poznanie wartości oraz norm odnoszących się do środowiska przyrodniczego, adekwatnych do etapu rozwoju dziecka.
11. Tworzenie warunków umożliwiających bezpieczną, samodzielną eksplorację elementów techniki w otoczeniu, konstruowania, majsterkowania, planowania i podejmowania intencjonalnego działania, prezentowania wytworów swojej pracy.
12. Współdziałanie z rodzicami, różnymi środowiskami, organizacjami i instytucjami, uznanymi przez rodziców za źródło istotnych wartości, na rzecz tworzenia warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka.
13. Kreowanie, wspólne z wymienionymi podmiotami, sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wartości i norm społecznych, których źródłem jest rodzina, grupa w przedszkolu, inne dorosłe osoby, w tym osoby starsze, oraz rozwijania zachowań wynikających z wartości możliwych do zrozumienia na tym etapie rozwoju.
14. Systematyczne uzupełnianie, za zgodą rodziców, realizowanych treści wychowawczych o nowe zagadnienia, wynikające z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju.
15. Systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, prowadzące do osiągnięcia przez nie poziomu umożliwiającego podjęcie nauki w szkole.
16. Organizowanie zajęć – zgodnie z potrzebami – umożliwiających dziecku poznawanie kultury i języka mniejszości narodowej lub etnicznej lub języka regionalnego – kaszubskiego.
17. Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur.

Zaprezentowane zadania przedszkola ukazują różnorodność zaplanowanych działań, zmierzających do wyzwolenia w dziecku różnych form aktywności z głównym nastawieniem na swobodny rozwój, podnoszący poziom wie-

dzy, umiejętności, inteligencji sensorycznej i umiejętności korzystania z procesów poznawczych. Charakter planowanych zamierzeń ma na celu wszechstronne wspieranie rozwoju dziecka. Odnosi się ono do stymulowania rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego dziecka przy jednoczesnej współpracy z rodzicami i podmiotami lokalnymi, krajowymi, a nawet międzynarodowymi.

Wyszczególnione zadania zwracają uwagę nie tylko na stymulowanie procesu rozwoju w odniesieniu do dzieci wykazujących harmonijny rozwój, ale także obejmujące dzieci, które kwalifikują się do kategorii – dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kategorii tej podlegają te dzieci, które wykazują deficyty rozwojowe, dzieci szczególnie uzdolnione oraz te, którym środowisko domowe nie dostarcza właściwych bodźców stymulujących rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny. Zatem, wsparcie rozwoju dziecka w założeniach wychowania przedszkolnego przybiera dwustronny kierunek działań. Jedne z nich nakierowane są na stymulowanie rozwoju dzieci, drugie zaś na wyrównywanie szans edukacyjnych i społecznych. Wynika z tego, że wszelkie zadania o charakterze opiekuńczym, wychowawczym, wyrównawczym, stymulującym rozwój są ze sobą ściśle skorelowane, jedne warunkują drugie i wszystkie razem składają się na efektywny proces wychowania dzieci w warunkach środowiska przedszkolnego.

Marta Bogdanowicz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych definiuje jako „grupę uczniów, która nie może podołać wymaganiom powszechnie obowiązującego programu edukacyjnego. Mają oni, bowiem znacznie większe trudności w uczeniu się niż ich rówieśnicy. Są w stanie kontynuować naukę, ale potrzebują pomocy pedagogicznej w formie specjalnego programu nauczania i wychowania, specjalnych metod, dostosowanych do ich potrzeb, możliwości i ograniczeń”⁵. Niemożność podołania wymaganiom programowym jest najczęściej konsekwencją dysfunkcji rozwojowych. Wynikające z nich trudności poznawcze i trudności w uczeniu się to bardzo szeroki termin, odnoszący się do bardzo zróżnicowanej grupy zaburzeń, manifestujących się poprzez znaczące trudności w opanowaniu i stosowaniu umiejętności słuchowych, mówienia, czytania, pisania, rozumienia oraz kompetencji matematycznych. Zaburzenia te są pochodzenia wewnętrznego i wydają się być uwarunkowane dysfunkcjami centralnego systemu nerwowego. Z tego też powodu mogą współwystępować z innymi rodzajami niepełnosprawności (np. defektami

⁵ M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 3, 1995, s. 216.

sensorycznymi, niepełnosprawnością umysłową, zaburzeniami rozwoju emocjonalnego i społecznego), jak również z konsekwencjami wpływów środowiska (np. różnice kulturowe, nieodpowiednie lub niewłaściwe wychowanie, czynniki psychogenne), nie są one jednak bezpośrednim następstwem działania tych warunków i wpływów.

Do kategorii dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych kwalifikują się dzieci szczególnie uzdolnione, które poziomem swojej inteligencji, ciekawością poznawczą przewyższają swoich rówieśników. Wymagają one także szczególnego wsparcia ze strony przedszkola, a szczególnie pomocy od nauczyciela, koncentrującej się na dostosowaniu wymagań do potencjału możliwości dzieci.

Wspieranie procesu rozwoju dzieci poprzez stymulowanie rozwoju i wyrównywanie szans edukacyjnych i społecznych to ważne wyzwanie oświatowe i społeczne, którego głównym celem jest sprostanie potrzebom i oczekiwaniom dzieci, przygotowując ich do funkcjonowania w społeczeństwie. Głównym zamierzeniem wspierania procesu rozwoju dzieci jest efektywna działalność opiekuńcza, kompensacyjna nakierowana na osiągnięcie sukcesu dziecka na miarę jego możliwości, który będzie konstrukcją i wyznacznikiem jego przyszłości.

Efektywność działań w zakresie wspierania rozwoju i wyrównywania szans wyznaczają ogólne zadania przedszkola oraz, uszczegółowione w oparciu o nie, konkretne przedsięwzięcia, które podwyższą efektywność procesu wychowania dzieci o różnym potencjalne rozwojowym i społecznym. W kontekst myślenia o wszechstronnym wspieraniu rozwoju dzieci wpisują się następujące obszary realizacyjne:

- tworzenie w przedszkolu odpowiednich warunków w zakresie wspierania rozwoju dzieci uwzględniających zróżnicowany poziom potrzeb wychowanków;
- organizowanie przedszkola otwartego, przyjaznego dla dzieci, ich rodziców i dziadków;
- wdrażanie zróżnicowanej działalności na rzecz stymulowania i wspierania rozwoju dzieci w kontekście edukacji, życia społecznego, kulturowego przy współpracy rodziców i różnych instytucji lokalnych, krajowych, a nawet międzynarodowych.

Tworzenie w przedszkolu odpowiednich warunków w zakresie wspierania rozwoju dzieci to przede wszystkim organizowanie takich warunków i sytuacji, które zmierzałyby do pobudzania i wspomaganie rozwoju dzieci przy wykorzystaniu odpowiedniej bazy dydaktycznej i profesjonalnego

oddziaływania pedagogicznego. To nie tylko projektowanie sytuacji dydaktyczno-wychowawczych o charakterze poznawczym, wzbogacającym obszar wiedzy i rozwijania umiejętności kluczowych. To także ciąg zdarzeń edukacyjnych, które umożliwią dziecku odkrywanie własnych możliwości poznawczych, społecznych i emocjonalnych oraz wskażą sens własnych działań. Organizowanie w przedszkolu odpowiednich warunków do wszechstronnego rozwoju to także czuwanie nad indywidualnością dziecka, jego podmiotowością. Przejawia się to w akceptacji indywidualnych odczuć, pomocy w realizacji pomysłów dziecka, unikaniu sankcji prowadzących do lęku, stawianiu zadań na miarę możliwości dziecka, wyrobieniu poczucia odpowiedzialności, kształceniu poczucia więzi społecznej i współodpowiedzialności.

Celowość wszelkich zabiegów dydaktycznych, wychowawczych czy opiekuńczych ma zmierzać do wszechstronnego przygotowania dziecka do podjęcia wyzwań w I klasie szkoły podstawowej. Zatem głównym zamierzeniem wszelkich oddziaływań pedagogicznych powinno być dobro dziecka nastawione na takie działania, których efektem będzie szansa na jego optymalny rozwój. Aby sprostać temu założeniu ważna jest nie tylko baza materialna, ale przede wszystkim kompetencje i umiejętności pedagogiczne nauczyciela, poprzez które możliwe będzie stymulowanie rozwoju dzieci oraz wyrównywanie ich szans edukacyjnych i społecznych. Do podjęcia takich działań niezbędna jest wiedza o poziomie rozwoju każdego dziecka. Dlatego tak ważne jest zastosowanie czynności diagnostycznych, w tym szczególnie obserwacji jako etapu wyjściowego w ustaleniu poziomu rozwoju dziecka. Czynności diagnostyczne koncentrują się na uważnym i systematycznym śledzeniu rozwoju fizycznego, społecznego i umysłowego dziecka. Jest to konieczna działalność diagnostyczna nauczyciela w celu ustalenia na jakim etapie rozwoju znajduje się dziecko, jakie posiada doświadczenie i kompetencje, czym różni się od innych dzieci, jakie są jego mocne i słabe strony. Zdobyta wiedza o poziomie rozwoju dziecka ułatwi nauczycielowi zastosowanie skutecznych metod wspomagających jego rozwój i przyczynić się może do osiągnięcia optymalnego rozwoju gwarantującego pomyślny start szkolny. Zapewnienie dobrego startu poprzez indywidualne podejście do każdego wychowanka oraz dostosowanie odpowiednich wymagań do jego możliwości to podstawowy warunek realizacji demokratyzacji kształcenia i wychowania, a tym samym zapobiegania negatywnej selekcji na najniższym szczeblu edukacyjnym.

Organizowanie przedszkola otwartego, przyjaznego dla dzieci, ich rodziców i dziadków odnosi się do wielopłaszczyznowej i szeroko rozumianej

współpracy w relacji przedszkole-dom rodzinny dziecka. Celem tej kooperacji jest włączenie rodziców do podejmowania wspólnych działań na rzecz rozwoju dziecka. Troska o wychowanie i zaspokojenie potrzeb wychowanka to nadrzędny cel współpracy nauczyciela i rodziny. Współpraca nauczyciela z rodzicami jest ponadto niezbędnym warunkiem efektywności pracy wychowawczo-dydaktycznej. Przejawiać się może w następujących korzyściach:

- wieloaspektowego poznania dziecka przez nauczycieli i rodziców w różnych obszarach rozwojowych i różnych okolicznościach wyzwalanej aktywności w warunkach środowiska rodzinnego i przedszkolnego na zasadzie wymiany informacji i wartościowania zaistniałych zdarzeń;
- skuteczne porozumiewanie się nauczyciela z rodzicami i opiekunami dziecka dotyczące podejmowania wspólnych przedsięwzięć w zakresie wsparcia rozwoju dziecka;
- angażowanie rodziców i opiekunów dzieci, a także ich dziadków do aktywnego udziału w życiu przedszkola;
- motywowanie rodziców do podejmowania wspólnych decyzji z nauczycielami na rzecz zmian i ulepszeń funkcjonowania przedszkola jako instytucji opiekuńczo-wychowawczej i środowiskowej, umacniającej pozytywne relacje lokalne i wpływającej na podnoszenie kultury pedagogicznej;
- rozwiązywanie problemów wynikających z potrzeb najbliższej rodziny dziecka poprzez okazywanie zrozumienia, profesjonalnego wsparcia i ukierunkowanie na podjęcie określonego działania w klimacie dialogu i negocjacji, tworząc warunki do kształtowania partnerstwa w relacjach międzyludzkich i tym samym przyczyniając się do rozwoju dziecka.

Przedszkole otwarte dla rodziców ma na celu wzmocnienie działań w obszarze pozytywnej komunikacji i okazywania wzajemnej pomocy w relacji przedszkole-rodzina dziecka oraz rodzina dziecka-przedszkole. W takim rozumieniu rodzice mogą prosić o poradę, zasięgnąć opinii w zakresie różnych problemów i kwestii dotyczących rozwoju dziecka. Nauczyciel przedszkola jako osoba, która zna dobrze swoich wychowanków i czuwa nad ich rozwojem, bardzo często jako pierwsza odkrywa ich szczególne zdolności, deficyty rozwojowe oraz problemy adaptacyjne czy wychowawcze. Nauczyciel w porozumieniu z rodzicem może ustalić plan działania i wsparcia oraz wyznaczyć kierunek przedsięwzięć w celu zminimalizowania istniejących trudności bądź rozwijania i doskonalenia zdolności. Sprzyja to wytworzeniu wzajemnych korzyści dla przedszkola w postaci pomocy rodziców w wymiarze wsparcia dydaktyczno-

-wychowawczego, logistycznego i organizacyjnego oraz dla rodziców, dając im poczucie przydatności, równości i aktywności w kreowaniu rzeczywistości przedszkolnej oraz poczucia odpowiedzialnej partycypacji w trosce o rozwój swoich dzieci. Zaprezentowane korzyści budują płaszczyznę kultury pedagogicznej i wzmacniają proces współpracy.

Wdrażanie zróżnicowanej działalności na rzecz stymulowania i wspierania rozwoju dzieci w kontekście edukacji, życia społecznego, kulturowego przy współpracy rodziców i różnych instytucji lokalnych, krajowych, czy też zagranicznych to zintegrowany obszar globalnej współpracy. Zmierza on do systemowości w działalności przedszkola, której celem jest sprostanie potrzebom i oczekiwaniom dzieci, a tym samym zagwarantowanie stymulowania rozwoju i wyrównywania szans w aspekcie ogólnorozwojowym, we współpracy z szeroko rozumianym środowiskiem. Zakres ten obejmuje także organizowanie zróżnicowanych form włączających dzieci do życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego. To również ciąg projektowanych zdarzeń edukacyjnych, pomagających dzieciom w kreowaniu szans i możliwości na przyszłość. Rozszerzanie współpracy pomiędzy przedszkolem, rodzicami, partnerami lokalnymi i krajowymi to istotna płaszczyzna współpracy, która daje możliwość szerszego spojrzenia na problemy oraz potrzeby dzieci, dążąc do zrównoważonego rozwoju społeczności lokalnej.

W obecnych czasach podejmowanie celowych działań na rzecz wspierania procesu rozwoju dzieci jest obowiązkiem związanym z naturą człowieka. To także wymóg społeczny i cywilizacyjny wynikający z głównych założeń społeczeństwa demokratycznego. Ramy państwa demokratycznego wyznacza prawo, które chroni każdego obywatela, zapewniając mu poszanowanie możliwości rozwoju. W myśl podstawowych założeń wspierania procesu rozwoju dzieci i uczniów wpisują się liczne rozporządzenia. Zwracają one uwagę na konieczność organizowania w środowisku instytucji oświatowych – w tym także instytucji przedszkola - pomocy rozwojowej i wsparcia dzieciom o różnych potrzebach, w tym także dzieciom ze środowisk zaniedbanych społecznie, kulturowo, związanych z ciężką sytuacją bytową ich rodzin. Koncepcja pracy przedszkoli stwarza możliwości holistycznego podejścia do każdego dziecka. Działalność pracy placówki, z pragmatycznego punktu widzenia, koncentruje się nie tylko na organizowaniu warunków edukacyjnych, w wyniku których pojawiające się bodźce będą miały wpływ na pobudzanie i doskonalenie procesów poznawczych uczniów. To także szereg czynności wspierających rozwój poprzez rozpoznawanie możliwości intelektualnych ucznia, jego uwarunkowań

środowiskowych oraz ustalanie strategii działań w kontekście wykorzystania funkcji opiekuńczej, kompensacyjnej, wychowawczej, integrującej – eliminującej wszelkie możliwości stygmatyzacji i wykluczania.

Funkcje przedszkola wskazują na potrzebę rozwoju i zarazem kompensowania wśród dzieci różnego rodzaju deficytów poprzez świadome oddziaływania psychologiczno-pedagogiczne, minimalizujące i zapobiegające w ten sposób niekorzystnym skutkom ich terażniejszej i przyszłej egzystencji. Wsparcie przedszkola w tym zakresie to przede wszystkim sprostanie potrzebom i oczekiwaniom dzieci, a tym samym zagwarantowanie możliwości wyrównywania szans w aspekcie edukacyjnym, kulturowym i społecznym. Nadrzedną korzyścią urzeczywistniania idei wspierania rozwoju jest możliwość pełniejszego rozwoju intelektualnego, osobowego i społecznego uczniów, a przez to danie szansy do odnoszenia przez nich sukcesów i odnalezienia się w rzeczywistości społecznej.

2.2. Rola kapitału społecznego na rzecz wspierania rozwoju dzieci

Prawidłowy rozwój dziecka w wieku przedszkolnym ma ogromne znaczenie dla jego przyszłości oraz osiągnięcia sukcesów szkolnych. Jest także silnym fundamentem w procesie dalszego rozwoju. Dlatego rozwój dziecka wymaga wsparcia, stworzenia możliwie najlepszych warunków, dostarczania zróżnicowanych stymulujących bodźców. Bez perspektyw aktywizowania i wsparcia dziecka przez środowisko rodzinne, przedszkolne i globalne nie jest możliwy jego pełny rozwój.

Rozwijające się dziecko jest uzależnione od innych osób. Dobre rodzicielstwo – jak pisze Nathaniel Branden – polega na dawaniu dziecku korzeni, by rosło, następnie skrzydeł, by wzbiło się w powietrze. Jednak o rozwoju dziecka nie decydują tylko rodzice. Dzieci nie rozwijają się w próżni. Rozwijają się w kontekście społecznym. W istocie wielka część rozwoju zachodzi jedynie z innymi ludźmi i poprzez kontakty z nimi⁶. Proces ten zachodzi w różnych sytuacjach i okolicznościach życia codziennego i szeroko pojętego środowiska globalnego. Potrzeba wpływu i udziału kapitału społecznego na rzecz wspierania rozwoju grup lokalnych powinna być już dostrzegana na etapie wychowania przedszkolnego w różnorodnych perspektywach partycipacji. Dokonu-

⁶ N. Branden, *The six pillars of self-esteem*, przekład H. Dąbrowska, Wyd. J.K., Łódź 2008.

jące się przemiany, akcentujące rolę potencjału społecznego w zakresie funkcjonowania grup lokalnych i instytucji, mogą mieć także duży wpływ na proces rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Wykorzystanie sił lokalnych do umacniania rozwoju dzieci służy budowaniu kapitału społecznego. Osiągnięcie tego zamierzenia wymaga także skoordynowanych działań placówek przedszkolnych z najbliższym środowiskiem dziecka i otoczeniem lokalnym i globalnym.

Istota kapitału społecznego według Pierra Bourdieu to potencjalne i rzeczywiste zasoby, które wynikają z posiadania trwałej sieci mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych związków, dostarczając każdemu ze swych członków wsparcia w postaci kapitału posiadanego. Kapitał społeczny w tym rozumieniu jest ogółem warunków, które dostarczają jednostkom wielowymiarowych korzyści o charakterze materialnym, duchowym, a tym samym i możliwości rozwojowych. Wynika z tego, iż im wyższy poziom zasobów osób tworzących sieć powiązań, tym bardziej sprzyjające warunki do kreowania i rozwijania kapitału społecznego jednostek wchodzących w skład danej grupy. Jednak – jak twierdzi P. Bourdieu – kapitał społeczny nie jest wartością samą w sobie. Jego potencjał ma znaczenie o tyle, o ile jest w stanie uruchomić działania i wpływać na określone zachowania i aktywować inne rodzaje kapitałów⁷. Interpretacja wskazuje na to, iż jednostka oraz grupy społeczne powiązane z innymi osobami mają dostęp do kapitału innych. Zasoby kapitału jednostki uzależnione są od posiadanego poziomu kapitału osób tworzących sieć powiązań. Analogicznie możliwe jest także odniesienie się do wspierania procesu rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. Bowiern dzieci, uczestnicząc w różnych formach aktywności lokalnej, wykraczając poza środowisko przedszkolne, nabywają nie tylko zdolności eksplorowania zasobów najbliższego otoczenia, ale także poszerzają zasób wiedzy w różnych perspektywach, odślanając stopniowo złożoność najbliższej rzeczywistości społecznej, ujawniającą się m.in. w obyczajach, kulturze, języku, zasobach materialnych i kulturowych. Daje to możliwość włączenia się w bogate zasoby społeczne i szansę na poszerzenie kapitału o charakterze symbolicznym, a więc takiego rodzaju, który nadaje formę własności jednostkom i możliwość legitymowania się w życiu codziennym nabytymi cechami z zakresu innych kapitałów.

W rozumieniu Jamesa Colemana kapitał społeczny to nie tylko części składowe struktur społecznych, ale przede wszystkim zasoby dla jednostek.

⁷ Podają za: M. Dyrda, *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Wyd. UPH, Siedlce 2014, s. 164-165.

Jest on rozumiany przez autora nie jako pojedynczy byt, ale szereg różnych bytów, które składają się na strukturę społeczną, i które uruchamiając mechanizmy współpracy, zaufania mogą udzielać sobie wzajemnej pomocy, wpływając na poziom kapitału społecznego innych grup społecznych⁸. Kontynuacją tych rozważań są spostrzeżenia Roberta Putmana, który zauważa, iż kapitał społeczny może być produktywny, może umożliwiać osiągnięcie pewnych celów, których nie dałoby się osiągnąć, gdyby go zabrakło. Jednakże podstawą właściwego wykorzystania go jest odpowiednia organizacja strategiczna, która opiera się na wzajemnym zaufaniu, przestrzeganiu norm, które mogą zwiększyć sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowanie działań wynikających z potrzeb społecznych⁹.

Rozumienie kapitału społecznego w ujęciu P. Bourdieu, J. S. Colemana i jego kontynuatora Roberta Putmana umożliwia sformułowanie stwierdzenia, iż zaprezentowane w odmienny sposób rozważania poszczególnych autorów uzupełniają się i tworzą cenny obszar wiedzy naukowej i praktycznej, możliwej do wykorzystania w życiu codziennym, w tym także w procesie wspierania rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym. W myśl tych rozważań zasoby społeczno-strukturalne najbliższego otoczenia, w którym funkcjonuje przedszkole to źródło, z którego odpowiednio czerpany potencjał może prowadzić do wzajemnej współpracy oraz do osiągnięcia celów w zakresie wspierania różnych obszarów rozwoju dzieci w postaci fizycznej i duchowej. Chodzi tu o taki rodzaj wsparcia, który będzie wpływał na rozwój różnych sfer osobowości dzieci i przyczyni się jednocześnie do budowania kapitału społeczeństwa lokalnego.

W kontekst podjętych rozważań wpisują się zaprezentowane przez A. Radziejwicz-Winnickiego funkcje kapitału społecznego. Autor, podkreślając możliwość wykorzystania zasobów kapitału społecznego w życiu codziennym, ukazuje jego wartość funkcjonalną dla potrzeb społecznych. Ujmuje je jako czynnik ułatwiający koordynowanie działań indywidualnych i grupowych oraz jako możliwość angażowania się ludzi do tworzenia społeczeństwa obywatelskiego¹⁰.

Idea kapitału społecznego odnajduje uzasadnioną przydatność praktyczną w świadomych przedsięwzięciach lokalnych w trosce o wszechstronny

⁸ J.S. Coleman, *Foundations of social theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1990, s. 300-302.

⁹ Zob. R.D. Putnam, *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Społecznego Instytutu Wydawniczego Znak, Kraków 1995.

¹⁰ A. Radziejwicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 389-300.

rozwój najmłodszych obywateli środowiska lokalnego. W takim ujęciu staje się jednym z paradygmatów wykorzystywania lokalnego potencjału kapitału społecznego, włączającego wartościowe działania obywatelskie na rzecz stymulowania rozwoju oraz różnych form pomocy, wspomagającej proces uczenia się, wychowania, uspołecznienia, czyli szeroko rozumianej egzystencji dzieci, przyczyniającej się do budowania osobowości i inwestycji w ich przyszłość.

Warunkiem urzeczywistniania wartościowych przedsięwzięć są zasoby społeczne, przejawiające się w odpowiednim poziomie świadomości, empatii i chęci niesienia wszechstronnej pomocy ze strony nauczycieli przedszkoli, jak i innych przedstawicieli instytucji lokalnych. Zasoby społeczne mogą być urzeczywistnione poprzez konkretne czynności, które umożliwiają rozwiązywanie różnych problemów. W takim rozumieniu kapitał społeczny to zasób wartości, predyspozycji, kompetencji, który nabiera walorów kapitału, wspierającego proces egzystencji dzieci i ich rodzin z różnych środowisk społecznych. Pragmatyczne wykorzystanie kapitału wspierającego może mieć wpływ nie tylko na indywidualne życiowe drogi jednostki, oddziałując pozytywnie na różne sfery ich egzystencji. Będzie on także służyć wspólnym interesom, zwiększając potencjał rozwojowy społeczności lokalnej.

Zasoby i sieci powiązań w środowisku lokalnym ułatwiają współpracę, współdziałanie i udzielanie sobie wzajemnej pomocy. Na sposób budowania kapitału w środowisku lokalnym zwraca uwagę J. Coleman, stwierdzając, iż podstawą do budowania wspólnoty lokalnej jest współdziałanie, które tworzy formę kapitału społecznego i może mieć duży wpływ na podwyższanie poziomu kapitału ludzkiego w środowisku lokalnym¹¹. Zakres takich możliwości sprzyja urzeczywistnianiu zjawiska partycypacji poprzez organizowanie obywatelom warunków do równoprawnego funkcjonowania w życiu społecznym.

Na zdolność środowiska lokalnego do zintegrowanych działań prospołecznych na rzecz innych ludzi zwracają uwagę wytyczne zawarte zarówno w dokumentach europejskich, jak i w dokumencie Polskiej Strategii Polityki Społecznej. Wynika z nich, iż dzieci i młodzież są beneficjentami działań społecznych nie tylko o zasięgu ogólnokrajowym, ale także lokalnym. Na konieczność wzmocnienia działań partycypacji środowiskowej zwracają uwagę także w coraz większym stopniu akceptowane i rozpowszechniane

¹¹ J. Coleman, *Foundations of social theory*, op. cit...., s. 304-305.

w naszym społeczeństwie ideologie demokratyczne i ukształtowane na ich podstawie koncepcje i zasady¹²:

- idea społeczeństwa obywatelskiego – zakładająca, że prawa obywateli, ich odpowiedzialność i aktywność w kształtowaniu społeczeństwa to priorytetowe założenia funkcjonowania społeczeństwa;
- idea demokratyzacji uczestniczącej – zakłada, iż wyznacznikiem dobra wspólnego jest zwiększenie udziału obywateli w sprawowaniu i kontrolowaniu władzy;
- koncepcja kapitału ludzkiego – zorientowana na rozwój i wykorzystywanie potencjału jednostek i grup w różnych środowiskach społecznych;
- zasada zrównoważonego rozwoju – informuje, iż celowemu i planowemu dążeniu do zmiany społecznej powinno towarzyszyć zachowanie równowagi w rozwoju wszystkich elementów systemu społecznego oraz w relacjach między nimi;
- zasada inkluzji społecznej – włączająca do systemu społecznego wszystkich jednostek bez względu na stan zdrowotny, materialny, płeć, itd., zapobiegając w ten sposób wykluczeniu społecznemu i jego konsekwencji;
- zasada subsydiarności państwa – wskazuje na konieczność sprawowania minimum kontroli i opieki nad obywatelami w związku z minimalizowaniem uzależnienia od instytucji publicznych o charakterze pomocowym.

Środowisko lokalne posiada korzystne warunki do urzeczywistnienia idei demokratycznych poprzez wykorzystanie partycypacji, rozumianej jako organizowanie warunków do równoprawnego i zrównoważonego rozwoju wszystkich obywateli – to przede wszystkim umożliwienie czerpania przyjemności i korzyści z nauki, pracy i z dóbr kultury, a przez to świadome kształtowanie kompetencji społecznych, podwyższanie aspiracji edukacyjnych oraz podatności do zachowania tożsamości regionalnej i narodowej. Partycypacja samorządowa, wzmocniona potencjałem partnerów lokalnych i pozalokalnych, może wspierać proces stymulowania rozwoju oraz wyrównywania szans edukacyjnych i środowiskowych. Efektem podejmowanych działań partycypacji powinno być zwiększanie szans jednostek i grup społecznych odnalezienia się w życiu oraz przezwyciężenie negatywnych zjawisk społecznych.

¹² A. Naumiuk, *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, M. Bąkiewicz, M. Grewiński (red.), Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009, s. 35-36.

Korzyścią, wypływającą z budowania kapitału społecznego, jest dążenie do zrównoważonego rozwoju, który ma na celu poprawę jakości życia społeczeństwa i rozwój gospodarczy przy jednoczesnej dbałości o ochronę środowiska przyrodniczego i zasobów naturalnych Ziemi.

W treści dokumentu „Agenda 21” uchwalonego na Szczycie Ziemi w Rio de Janeiro w 1992 roku rozwój zrównoważony zdefiniowany jest na dwa sposoby. W pierwszym ujęciu interpretowany jest jako proces rozwoju, który w sposób bezwarunkowy łączy potrzeby obecnego pokolenia ze zdolnością do zaspokojenia potrzeb przyszłych pokoleń, a także potrzeby różnych ludzi tej samej generacji. Drugie ujęcie rozwoju zrównoważonego podkreśla istotę ciągłych zmian, przejawem których struktura inwestycji, ukierunkowanie postępu technicznego oraz struktury instytucjonalne mają być dokonywane w taki sposób, żeby nie było sprzeczności między przyszłymi a teraźniejszymi potrzebami¹³. W ustawodawstwie polskim obowiązuje następująca definicja zrównoważonego rozwoju: „Zrównoważony rozwój – to taki rozwój społeczno-gospodarczy, w którym następuje proces integrowania działań politycznych, gospodarczych i społecznych, z zachowaniem równowagi przyrodniczej oraz trwałości podstawowych procesów przyrodniczych, w celu zagwarantowania możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb poszczególnych społeczności lub obywateli zarówno współczesnego pokolenia, jak i przyszłych pokoleń”¹⁴.

Puentą interpretacji definicji zrównoważonego rozwoju jest poprawa jakości życia w najważniejszych obszarach funkcjonowania człowieka: społeczeństwo, gospodarka i ekologia. Zrównoważony rozwój rozumiany jest jako rozwój, który wychodzi naprzeciw potrzebie współczesności w zakresie zaspokojenia potrzeb i ich nasilenia. Poszerzeniem tego pojęcia jest ujęcie Heleny Bergsten, która zrównoważony rozwój postrzega jako globalną perspektywę bądź wizję stwarzającą miejsce dla wielu różnych innowacji i przedsięwzięć na rzecz człowieka i środowiska – „starting points”¹⁵. W raporcie UNESCO, podsumowującym pierwsze pięć lat przebiegu i wdrażania ogłoszonej przez ONZ Dekady Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, zwrócono uwagę na to, że

¹³ Zob. *Our Common Future, Report from the UN World Commission on Environment and Development (WCED)*, 1987.

¹⁴ Prawo ochrony środowiska, Dz.U. 2001.62.627, art. 3 ust. 50.

¹⁵ I. Pramling Samuelsson, Y. Kaga, *Introduction*, [w:] *The contribution of early childhood education to sustainable society*, UNESCO, Paris 2008, s. 10.

różnorodne podejście do tej koncepcji jest determinowane warunkami i wyzwaniami danego kraju czy regionu. Edukacja dla Zrównoważonego Rozwoju bazuje na poczuciu odpowiedzialności, zarówno za aktualne relacje i współzależność w wymiarze światowym, jak też za dziedzictwo dla przyszłych pokoleń. Edukację dla Zrównoważonego Rozwoju rozumiemy, zgodnie z raportem UNESCO, jako realizację następujących celów nauczania:

- kształtowanie świadomości na temat powiązań problematyki kulturalnej, społecznej, ekonomicznej i ekologicznej;
- kształtowanie umiejętności niezbędnych do poprawy stanu środowiska w wymiarze lokalnym i globalnym (na poziomie kultury, społeczeństwa, ekologii i ekonomii), kształtowanie postawy zainteresowania i troski o jakość środowiska, rozumianego jako: przyrody, społeczeństwa i jego wytworów (w wymiarze lokalnym i globalnym), jednostek, grup i społeczeństw¹⁶.

Z założeń zrównoważonego rozwoju wynika, że jest to zamierzone działanie koncentrujące się na współpracy, współdziałaniu osób zamieszkujących określony teren, mających na celu wspólne dobro obywateli. Wspólne dobro powinno wyrazić się także w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju, rozumianej jako rzeczywiste problemy uczniów i nauczycieli, takie jak: dzielenie się, wsparcie, wzajemna troska o siebie, empatia, czyli to wszystko, co pozwala przejść od „ja” do „my”. Dlatego tak ważne jest rozpoczynanie od rozwiązywania własnych lokalnych problemów środowiskowych i społecznych, a w dalszej kolejności problemów globalnych¹⁷.

Edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju poprzez wykorzystanie potencjału kapitału społecznego to organizowanie takich warunków, które mają na celu przygotowanie młodych ludzi do funkcjonowania w społeczeństwie, a więc stwarzanie lokalnych możliwości do czerpania przyjemności i korzyści z nauki, pracy i z dóbr kultury, a przez to świadome kształtowanie kompetencji społecznych, podatności do zachowania tożsamości regionalnej i narodowej. Istotą zamierzonych działań powinno być promowanie jedności między środowiskiem a zamieszkującymi je ludźmi w kontekście idei ekofilozofii, czyli takiego systemu wartości, który wyzwalałaby troskę o otaczającą

¹⁶ Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacques'a Delors: *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 69-71.

¹⁷ J. Guzowska, E. Jagiełło, B. Kawalec, B. Kucharska, A. Paszkiewicz, A. Szumera, M. Szymańska, *Zrównoważona szkoła dla zrównoważonego świata*, Scholaris, Chełm 2014.

przyrodę, szacunek do Ziemi i wszelkich żyjących organizmów uzależnionych od funkcjonowania człowieka. Wdrażanie założeń ekofilozofii to również stworzenie możliwości urzeczywistnienia założeń ekologii społecznej i bioregionalizmu, wyzwalających konieczność integracji naturalnych ekosystemów z ekosystemami stworzonymi przez ludzi, upatrując ich źródeł w rozumieniu wewnętrznych współzależności, które istnieją między kulturą a naturą. W ekologii społecznej i bioregionalizmie dominuje pogląd, iż ludzie nie są niezależnymi organizmami, toteż powinni żyć w jedności i harmonii ze sobą i z naturą¹⁸.

Dlatego inwestowanie przez władze i instytucje lokalne w propagowanie idei ekologii społecznej i ekofilozofii od najniższych szczebli edukacji najmłodszych obywateli i ich rodziców, jest jednym z niezastąpionych źródeł idei demokratyzacji w aspekcie stymulowania i wyrównywania szans edukacyjnych i środowiskowych. Propagowanie idei ekologii społecznej i ekofilozofii to również dbałość o zachowanie tożsamości i zrównoważonego rozwoju całego środowiska lokalnego. Jednak osiągnięcie takiej płaszczyzny współpracy wymaga zjednoczenia wpływów różnych środowisk edukacyjnych, samorządowych, instytucji i podmiotów lokalnych.

Traktując potencjał kapitału społecznego środowiska lokalnego i pozalokalnego jako niezastąpiony element fundamentu w budowaniu idei zrównoważonego rozwoju, nie należy pominąć współpracy przedszkola z rodzicami i całym środowiskiem lokalnym. Instytucja przedszkola nie może działać w osamotnieniu, ponieważ jest wkomponowana w strukturę środowiskową. Tworzy ją i buduje kapitał społeczny. Scalanie lokalnych i globalnych sił społecznych z możliwościami środowiska przedszkolnego to priorytetowe działania, wzmacniające demokratyczne więzi w środowisku lokalnym. To także wartościowa strategia sprzyjająca spójnej praktyce integracyjnej i inkluzyjnej, włączająca w standard życia społecznego te dzieci, które dotychczas miały ograniczone możliwości uczestniczenia w różnych formach aktywności edukacyjnej, kulturowej i społecznej. W demokratycznym systemie oświaty idea współpracy przedszkola ze środowiskiem lokalnym oznacza włączenie w proces edukacyjny potencjalnych możliwości środowiska lokalnego i pozalokalnego. Wszechstronna działalność przedszkola w połączeniu z zaangażowaniem śro-

¹⁸ U. Tyluś, *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UPH, Siedlce 2015, s. 61-66.

dowisk lokalnych to bogactwo możliwości i szans w zakresie rozwoju społeczności przedszkolnej, a tym samym i całej społeczności lokalnej w perspektywie teraźniejszości, jak i przyszłości. Wszelkie środowiska edukacyjne i wychowawcze, władze samorządowe inne instytucje pozalokalne są współkreatorami lokalnej przestrzeni społecznej. Bowiem w dużej mierze uzależnione jest od nich wypracowanie takiego systemu dydaktyczno-wychowawczego oraz opiekuńczego, który w całości kształci działań zagwarantowałby ciąg racjonalnych ofert służących rozwojowi i realizacji potrzeb całej społeczności lokalnej, nie pomijając tych, którzy najbardziej jej potrzebują z racji niewystarczających warunków egzystencjalnych.

2.3. Koncepcja zintegrowanej współpracy środowiskowej wspierająca rozwój dzieci

Koncepcja zintegrowanej współpracy środowiskowej to szereg zaplanowanych i wdrażanych przedsięwzięć, angażujących potencjał globalny na rzecz wspierania rozwoju dzieci i ich rodzin. Głównym zamierzeniem tej koncepcji jest:

- organizowanie zróżnicowanych możliwości rozwojowych dzieciom poprzez środowisko przedszkolne przy współpracy różnych środowisk lokalnych i pozalokalnych;
- wspieranie dzieci i ich rodzin, potrzebujących pomocy w różnych zakresach problemowych poprzez realne i pragmatyczne rozwiązania zainicjowane przez instytucje przedszkola, samorządu lokalnego oraz inne podmioty pozalokalne.

Podstawowe założenia koncepcji zintegrowanej współpracy środowiskowej, wspierającej rozwój dzieci, powinny koncentrować się na następujących celach:

- integracja różnych środowisk społeczności lokalnej, w tym także rodzin dysfunkcyjnych;
- włączenie dzieci, ich rodziców i dziadków do procesu integracji społecznej jako ważnego łącznika, wzmacniającego możliwość konstruktywnej współpracy oraz pokonywania granic i barier środowiskowych;
- promowanie w środowisku lokalnym edukacji jako procesu trwającego przez całe życie i jako obszaru dającego możliwość decydowania o sobie,

zdobywania większej kontroli nad własnym życiem i zmieniającą się rzeczywistością;

- wzmacnianie działań w obszarze pozytywnej komunikacji i okazywania wzajemnej pomocy w relacji przedszkole – rodzina dziecka – środowisko lokalne i pozalokalne;
- stwarzanie maksymalnych warunków do angażowania rodziców dzieci ze środowisk wykluczonych społecznie w życie kulturalno-towarzyskie środowiska przedszkola i środowiska lokalnego, dając im okazję do samorealizacji i budowania poczucia własnej wartości;
- nawiązanie współpracy z władzami samorządowymi, instytucjami świeckimi i kościelnymi oraz możliwymi partnerami pozalokalnymi na płaszczyźnie współdziałania i troski o wspólne dobro rozwojowe środowisk wychowawczych;
- promowanie działań na rzecz kształtowania wartości bioregionalizmu i wzmacniania poczucia tożsamości regionalnej i narodowej;
- wzmożenie działań na rzecz filantropii i wolontariatu poprzez uruchomienie możliwości społecznych środowiska lokalnego i pozalokalnego, zaspakajania potrzeb społecznych oraz wdrażanie działań unikalnych i innowacyjnych dla tego obszaru.

Urzeczywistnianie zintegrowanych założeń koncepcji środowiskowej może sprzyjać następującym rezultatom:

- eliminowanie czynników stygmatyzujących w relacjach interpersonalnych dzieci, ich rodziców i dziadków z różnych środowisk egzystencjalnych;
- poszanowanie, otwartość, szczerłość i kultura we wzajemnym porozumiewaniu się w relacji nauczyciel-rodzic;
- tworzenie możliwości równych szans w dostępie do kultury, wiedzy oraz nabywania nowych i doskonalenia już istniejących umiejętności;
- pogłębianie rozumienia korzyści wynikających ze wszechstronnej współpracy;
- uświadamianie rodziców, że mogą być przydatni, równi i aktywni w kreowaniu rzeczywistości lokalnej;
- umożliwienie rodzicom czuć się odpowiedzialnymi partnerami w trosce o rozwój swoich dzieci;
- udział władz samorządowych i przedstawicieli innych instytucji pozarządowych w różnych formach aktywności na rzecz zrównoważonego

rozwoju środowiska, będący wyrazem jedności i solidarności ze społecznością lokalną.

Osiągnięcie powyższych zamierzeń na płaszczyźnie przedszkole–rodzina–środowisko globalne jest możliwe za pośrednictwem uaktywniania następujących modeli (typów) współdziałania¹⁹:

1. Model pozytywnej komunikacji;
2. Model edukacyjny – wspierający kulturę pedagogiczną rodziców i opiekunów dzieci;
3. Model kulturalno-rekreacyjny;
4. Model altruistyczny;
5. Model wsparcia przedszkola we współpracy i współdziałaniu z partnerami środowiska globalnego.

Model pozytywnej komunikacji – nawiązuje do właściwie zaaranżowanego procesu współpracy przedszkola z domem dziecka. Pozytywne porozumiewanie się jest niezbędnym warunkiem w efektywności organizowania oraz ciągłego wzmacniania więzi emocjonalnej pomiędzy nauczycielem i rodzicami dziecka. Model ten odnosi się także do pozytywnego porozumiewania się na płaszczyźnie placówka przedszkola – społeczeństwo lokalne – samorząd lokalny – instytucje środowiskowe i pozalokalne. N. Sillamy porozumiewanie się ujmuje jako percepcję, która, w sposób bardziej lub mniej świadomy, implikuje przekazywanie wiadomości do jednostki albo grupy odbiorców. Porozumiewanie nie ogranicza się do racjonalnych form wyrazu. Postrzega się więcej niż to, co jest bezpośrednim werbalnym komunikatem, a więc uzyskania konsensusu²⁰. Życzliwe, obiektywne i bezinteresowne porozumiewanie się na różnych płaszczyznach współpracy jest niezbędne jako jedna z najlepszych metod i form, wspierająca w sposób pośredni rozwój każdego dziecka. Właściwe porozumiewanie się jest jednym z współczesnych wyzwań tworzenia warunków do efektywnej współpracy i integracji środowiskowej.

Model edukacyjny – wspierający kulturę pedagogiczną rodziców i opiekunów dzieci ma na celu wspomaganie i uaktywnianie kultury pedagogicznej rodziców i opiekunów dzieci, nie pomijając starszego pokolenia rodziny – dziadków. Według Janiny Maciaszkowej kultura pedagogiczna to ogół wartości i norm oraz sposobów zachowania, które wynikają ze świadomości celów

¹⁹ U. Tyluś, *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, op. cit..., s. 45-63.

²⁰ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, Wyd. Książnica, Warszawa 1994, s. 125.

wychowania oraz posiadanej wiedzy o wychowaniu, a przejawiają się umiejętnością reagowania w sytuacjach wychowawczych ze względu na potrzeby dzieci. Kultura pedagogiczna rodziców to przede wszystkim styl życia rodziny, zdolność do organizowania warunków wychowawczych i zarazem wywoływania u swoich dzieci reakcji, będących konsekwencją stosowanych strategii wychowawczych²¹. Na poziom kultury pedagogicznej środowiska rodzinnego mają wpływ następujące czynniki:

- style wychowania, rodzaje stosowanych metod wychowania i związku z tym preferowane poglądy środowiska rodzinnego;
- poczucie odpowiedzialności rodziców i udział ich w całości kształcenia i wychowania swoich dzieci;
- poziom wiedzy i świadomości w zakresie realizacji potrzeb i ich znaczenia dla rozwoju dziecka;
- poziom doskonalenia wiedzy przez rodziców w obszarze wychowywania dzieci.

Każdy z wymienionych komponentów jest bardzo ważny dla procesu wychowania, a ich urzeczywistnienie – wyznacznikiem, wpływającym na poziom kultury pedagogicznej rodziców. Dlatego zwrócenie uwagi na świadomość kultury pedagogicznej stanowi istotny postulat do realizacji w warunkach placówki przedszkolnej.

Niekiedy w środowisku rodziców i pedagogów można usłyszeć i przeczytać wiele niekorzystnych opinii na temat „pedagogizacji rodziców”, jako działania, wymuszającym na rodzicach zakres oddziaływań, ograniczającym im wolność wychowawczą. Zdarzają się i takie opinie, że nie każdy pedagog ma taką wiedzę jak rodzice, którzy wychowali dwoje czy troje dzieci, twierdząc przy tym, iż nie podjęliby się pouczania innych rodziców, ponieważ każdy z nich funkcjonuje w odmiennych warunkach materialnych i środowiskowych. Odnosząc się do powyższych opinii i uwag należy znać, iż w procesie uaktywnienia kultury pedagogicznej nie chodzi o wymuszanie zachowań czy pouczanie rodziców. Chodzi głównie o wzbogacanie wiedzy i doświadczeń o wciąż nowe, może dotąd jeszcze nieznanne przez nich możliwości i poglądy, a godne zastosowania w całości kształcenia i wychowania w procesie sprawowania wsparcia rodzicielskiego wobec swoich pociech. Kontakt z „innowacją wtórną” to nie negacja przez rodziców tego, co do tej pory było wiedzą intuicyjną czy narzuconą przez

²¹ J. Maciaszkowa, *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza*, PAN, Warszawa 1979, s. 164.

tradycję. To przede wszystkim refleksja w konfrontacji z tym, co inne i wybór tego, co najlepsze dla ich dziecka, uwzględniając jego możliwości i potrzeby. Zatem, uaktywnianie kultury pedagogicznej rodziców to pogłębianie, wzbogacanie pokładów wiedzy i umiejętności o możliwości wsparcia swoich dzieci w procesie uspołeczniania się w otaczającej rzeczywistości. To jednocześnie zachęcanie rodziców do aktywnego towarzyszenia swojemu dziecku w procesie bycia i stawania się ważną jednostką społeczną.

Model kulturalno-rekreacyjny umożliwia udział rodziców dzieci i ich dziadków w życiu kulturalno-towarzyskim grupy, placówki przedszkolnej i środowiska lokalnego. Koncentruje się wokół tworzenia sytuacji, aby każdy z rodziców i dziadków miał nie tylko możliwość biernego uczestniczenia w sytuacjach kulturalno-towarzyskich jako obserwator, ale również szansę zaprezentowania siebie, zgodnie ze swoimi możliwościami i predyspozycjami, jako „współorganizator”. Udział rodziców w przygotowaniu i realizacji sytuacji kulturalno-towarzyskich może mieć charakter zróżnicowany w zależności od zrodzonych pomysłów i planowanych okoliczności. Jednak najczęściej udział rodziców dotyczyć może zorganizowania i przeprowadzenia przedsięwzięcia o charakterze logistycznym i czynności pomocowych, związanych z wypełnianiem poszczególnych zadań na prośbę nauczyciela. Do tego rodzaju współpracy można zaproponować następujące sytuacje i okazje:

- organizowanie spotkań kulturalno-towarzyskich dla rodziców i innych osób ze środowiska rodzinnego ucznia. Są to różnego rodzaju imprezy o charakterze okolicznościowym i okazjonalnym. Do najczęściej organizowanych można zaliczyć: Dzień Matki, Dzień Ojca, Dzień Babci, Dzień Dziadka, choinka noworoczna, itd.;
- organizowanie spotkań klasowych z udziałem rodziców, tj. zajęcia otwarte dla rodziców, zajęcia otwarte z udziałem rodziców, organizowanie konkursów interdyscyplinarnych dla rodziców i ich dzieci;
- zaproszenie rodziców do opracowania i wspólnej realizacji edukacyjnego przedsięwzięcia zorganizowanego dla dzieci poprzez dobrowolny ich udział i wywiązanie się z określonego zadania, np. rodzic wykonujący zawód leśnika lub osoba dobrze orientująca się w lesie może pełnić rolę przewodnika, opowiadając przy tym różne ciekawostki o zwierzynie leśnej; wykorzystanie wiedzy rodziców do przeprowadzenia ciekawego spotkania na temat wykonywanego przez nich zawodu lub opowiedzenia interesującej historii z przeszłości, dotyczącej miejscowości, w której

mieszkają; zaangażowanie rodziców do nauczenia dzieci piosenki lub zabawy; poprowadzenie zajęć kulinarnych oraz innych imprez;

- aranżowanie wspólnie z rodzicami spotkań tematycznych, organizowanie atrakcji dzieciom, np. ustalenie trasy wycieczki krajoznawczej, wyjazdu do teatru, kina, muzeum, organizowanie Dnia Dziecka itd.

Zrealizowanie zaprezentowanych inicjatyw wymaga dużego zaangażowania i pomysłowości od nauczyciela, a od rodziców aktywności na płaszczyźnie współpracy. Jako praktyk mogę stwierdzić, iż początki wdrażania zaprezentowanych pomysłów nie należą do najłatwiejszych. Wymaga to nie tylko wewnętrznej mobilizacji ze strony nauczyciela i jego konsekwentnych działań, ale również pokonania pierwszych trudności, przejawiających się we wzajemnej nieufności w relacji nauczyciel-rodzic. Niewątpliwie wymienione obszary współpracy mają charakter rozwojowy, nie tylko w odniesieniu do nauczycieli i dzieci, ale również mogą mieć dużą wartość poznawczą oraz kreatywną dla rodziców, szczególnie dla tych, którzy nie mają możliwości zaprezentowania siebie w różnych okolicznościach społecznych i czują się z różnych względów niedowartościowani, a nawet zagubieni.

Niełatwym zadaniem dla nauczyciela jest zachęcanie „wycofanych” rodziców do uczestniczenia w różnego rodzaju sytuacjach społecznych o charakterze kulturalno-towarzyskim. Wymaga to szczególnych zabiegów interpersonalnych i wykazania się wysokim poziomem kompetencji. W celu włączenia rodzica w proces aktywnej współpracy w środowisku przedszkolnym, najważniejszym rozwiązaniem i zarazem początkiem, otwierającym wszelkie możliwości komunikacyjne jest szczerą, indywidualną rozmową, której podstawą będzie uświadomienie za pomocą racjonalnych argumentów, iż nie tylko obecność rodzica w przedszkolu jest niezbędna, ale również ważne jest jego aktywne zaangażowanie. Zaproponowanie zadań do wykonania, uwzględniające możliwości rodzica, powinno być połączone ze wskazaniem ewentualnej pomocy i wsparcia ze strony nauczyciela, bądź wybranych innych osób. Bezproblemowe wywiązanie się rodzica z określonej roli i odpowiednie docenienie tego zdarzenia na forum innych rodziców to duże wyróżnienie, które na pewno będzie motywacją do kontynuowania współpracy z wychowawcą swojego dziecka. Dlatego powodzenie w zakresie zaangażowania rodziców do wszelkich działań na rzecz przedszkola to duży sukces nauczyciela, szczególnie w odniesieniu do tych, którzy z różnych przyczyn mają ograniczone możliwości uczestniczenia w życiu społecznym. Gotowość rodziców na tej płaszczyźnie współpracy uzależniona jest w dużym stopniu od nauczyciela, a dokładnie od

jego postawy wobec rodziców, która powinna przejawiać się w serdeczności, życzliwości, empatii i niesieniu im wsparcia.

Model altruistyczny – wzajemnego wsparcia (nauczyciele-rodzice i rodzice-nauczyciele). To model zintegrowanej współpracy środowiskowej w zakresie niesienia bezinteresownej pomocy na zasadzie wzajemnego wsparcia, tj. środowisko szkolne – rodzic oraz rodzic – środowisko szkolne. Wsparcie jest kluczową i konieczną kategorią odpowiadającą działaniom pedagogicznym w wyreżyserowanym porządku demokracji lokalnej. Trudno sobie wyobrazić działalność przedszkola bez wsparcia rodzicielskiego, a jeszcze trudniej funkcjonowanie dziecka bez pomocy przedszkola. W tak przyjętej strukturze zarówno środowisko przedszkolne, jak i dzieci oraz ich rodzice uczestniczą w procesie wzajemnego wsparcia. W modelu altruistycznym chodzi o wyostrzenie wysublimowanej troski o dobro wspólne, przełamujące obojętność i niechęć niesienia sobie wzajemnej, bezinteresownej pomocy. W takim rozumieniu chodzi o dostrzeżenie, zrozumienie i przełożenie na język konkretów i czynności zaplanowanych działań, zmieniających zaobserwowaną rzeczywistość, wymagającą konkretnej obustronnej pomocy.

Model altruistyczny to nie tylko oczekiwanie pomocy od rodziców i angażowanie ich w sprawy przedszkola, to również działania zwrotne, mające na względzie niesienie pomocy dzieciom i ich rodzicom, którzy z różnych przyczyn są zagubieni i zdeorientowani w lokalnej rzeczywistości społecznej. Adam Lubiński stwierdza, iż wspieranie powinno się wiązać z szeroko rozumianą działalnością humanistyczno-terapeutyczną jako specyficzną formą ratowniczą oraz profilaktyczną, stosowaną w różnego rodzaju przypadkach. Według tego autora różnego rodzaju przypadki to wyraźnie rozpoznawalne choroby społeczne takie jak: alkoholizm, bezrobocie, bezdomność, życie w biedzie czy niedostatku społecznym, których podstawą może być zaburzenie osobowości z objawami dezorientacji, zagubienia społecznego, alienacji, wyuczonyj bezradności, dysharmonii rozwoju i dezintegracji²².

Model wsparcia przedszkola we współpracy i współdziałaniu z partnerami środowiska globalnego zakłada udział partycypantów, wspierających edukację, formy opiekuńcze, zakres socjalny, zdrowotny, rekreacyjny w działalności placówki. Planowanie i podejmowanie przez środowisko przedszkolne zadań wykraczających poza obszar dydaktyczno-wychowawczy swej

²² A. Olubiński, *Wsparcie społeczne w pracy socjalno-wychowawczej*, „Wychowanie na co dzień” 1996, nr 10/11, s. 18.

instytucji daje większą szansę na szerokie spektrum korzystania z zróżnicowanych ofert środowiskowych, wpływających na ogólny rozwój jej uczestników. Przedszkole, jako instytucja społeczna jest elementem szerszego systemu. Z jednej strony bowiem odzwierciedla ład społeczny, z drugiej zaś oddziałuje na ten ład, utrwalając, wzmacniając lub osłabiając go. W określonym środowisku społecznym występuje zatem zjawisko sprzężenia zwrotnego, przejawiającego się w tym, iż funkcjonowanie przedszkoli i innych instytucji oświatowych oraz przebiegający w nich proces nauczania–uczenia się ma wpływ na formowanie społeczności lokalnej i odwrotnie – jaka społeczność lokalna i jakie jej zaangażowanie w proces urzeczywistniania edukacji, taka efektywność bytowania i egzystencji na poziomie kulturowym jej mieszkańców. Dlatego środowisko przedszkolne nie może być osamotnione i neutralne, ale stać się stroną w procesie partycypowania przez współdziałanie partnerów środowiska lokalnego, instytucji samorządowych, świeckich i kościelnych. Wsparcie i współdziałanie partnerów środowiska lokalnego w obszarze wzmacniania efektów wspierania rozwoju dzieci jest sposobem na przezwycięzanie negatywnych zjawisk społecznych oraz rozwój aktywności edukacyjnej jej mieszkańców. Przedszkole może włączać elementy środowiska w całokształt działań edukacyjnych na danym terenie, oddziaływać na nie i przekształcać w elementy wychowujące, a także może doskonalić treści i metody swojej pracy poprzez aktywne włączanie poszczególnych elementów środowiska. Współdziałaniu w tym obszarze, rozumianemu jako rodzaj więzi społecznej, wzmacnianej poprzez zaangażowanie, porozumienie i wzajemne uzupełnianie pomocowe potencjalnych partnerów, powinna towarzyszyć odpowiedzialność i troska o rozwój środowiska, postrzeganego jako „rodzina lokalna”. Zjednane więzi społeczne w procesie doskonalenia egzystencji jej mieszkańców będą konsekwencją dojrzałości społecznej nie tylko środowiska przedszkolnego, ale również rodziców i dobrowolnych, potencjalnych partnerów, którzy za pomocą różnych form wspieraliby rozwój uczniów i całej społeczności lokalnej.

W zaprezentowanym modelu ważne jest, aby wypracowana i zaakceptowana koncepcja współpracy przedszkola ze środowiskiem lokalnym i pozalokalnym miała charakter integrującej działalności w zakresie wsparcia i współdziałania, począwszy od zaspokojenia podstawowych potrzeb mieszkańców, zwłaszcza w obszarze edukacji i działalności opiekuńczo-wychowawczej, wyrównywania szans edukacyjnych i egzystencjalnych, poprzez przekazywanie wartości ponadczasowych, tradycji przedszkola i regionu, po najpilniejsze przedsięwzięcia wyznaczone postępowaniem naukowo-technicznym i cywilizacyjnym.

Uaktywnienie modeli współdziałania możliwe będzie poprzez wdrażanie następujących propozycji działań:

- tworzenie przedszkola otwartego, przyjaznego, potrafiącego sprostać aktualnym potrzebom społecznym swoich wychowanków i ich rodziców;
- upowszechnianie zróżnicowanych form włączających dzieci do życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego;
- organizowanie zróżnicowanych form włączających wychowanków przedszkola do życia lokalnego, kulturowego i edukacyjnego – przede wszystkim realizowanie zaplanowanych długotrwałych działań projektowych w zakresie kompensacji dostrzeżonych braków i niedociągnięć, sprzyjających kreowaniu szans i możliwości na przyszłość. Kreowanie szans i możliwości dzieci na przyszłość odpowiada – w społeczeństwie demokratycznym – realizacja przez przedszkole zasady odpowiedzialności społecznej. W aspekcie włączającym polega ona na organizowaniu warunków do konstruowania wiedzy w sposób łączący dotychczasowe osiągnięcia i doświadczenia osobiste wychowanków z wiedzą społeczno-kulturową;
- okazywanie niestygmatyzujących zachowań wobec wychowanków potrzebujących wsparcia egzystencjalnego;
- podtrzymywanie oraz rozszerzanie współpracy pomiędzy instytucją przedszkola, rodzicami i partnerami lokalnymi w kontekście szerszego spojrzenia na problemy oraz potrzeby uczniów, dążąc do zrównoważonego rozwoju społeczności lokalnej.

W procesie zintegrowanej działalności środowiskowej ważna jest kompleksowość i systemowość działań. Zapewnić ją może wysoka jakość ofert, wpływająca od nauczycieli przedszkola przy współpracy partnerów z różnych środowisk świeckich i kościelnych. Wypełnianie w środowisku lokalnym zadań wynikających ze współpracy i współdziałania przedszkola z partnerami środowiskowymi to przede wszystkim skoordynowanie działań wspierających o charakterze stymulującym, profilaktycznym, a nawet interwencyjnym, skierowanych na rodziny i ich dzieci znajdujące się w trudnym położeniu społecznym. Wszelkie formy włączające do standardów społecznych poprzez przedszkole i inne instytucje środowiska lokalnego powinny tworzyć zintegrowaną i świadomą działalność opozycyjną wobec wykluczania i marginalizacji dzieci. Problemy wychowanków powinny stać się problemami samorządów lokal-

nych i instytucji oświatowo-wychowawczych. Dlatego minimalizowanie ich powinno odbywać się za pośrednictwem skoordynowanych działań o charakterze stymulującym, profilaktycznym i kompensacyjnym. Podejmowanie tego typu działań przez środowisko przedszkolne w pojedynkę może przynieść efekt połowiczny i niewystarczający. Najlepszym rozwiązaniem jest integracja oddziaływań instytucji wychowawczych ze środowiskiem samorządowym oraz możliwościami szeroko rozumianej społeczności. Mogą temu służyć następujące propozycje:

- Zintegrowane programy środowiskowe, angażujące do działalności różne sektory instytucji lokalnych, samorządowych oraz pozarządowych na rzecz stymulowania rozwoju i pomocy dzieciom potrzebujących wsparcia. Cechą charakterystyczną takiego typu programu może być zaplanowanie działalności i skierowanie jej tylko na osoby podlegające kryteriom wsparcia społecznego, bądź działania holistyczne, niestygmatyzujące, skoncentrowane na określonej grupie społecznej, w skład której wchodzi osoby wymagające wsparcia oraz osoby niepodlegające takiej pomocy. Celem drugiego typu zaplanowanych działań jest różnorodność rezultatów, a mianowicie: dla jednej grupy – profilaktyka, dla drugiej zaś – kompensacja i terapia. Zakres merytoryczny zintegrowanych programów środowiskowych może dotyczyć zagadnień podnoszących szeroko rozumianą świadomość egzystencjalną połączoną z edukacją i kulturą.
- Doraźne programy środowiskowe, realizowane przez poszczególne instytucje lokalne lub organizacje pozarządowe, koncentrujące się na rozwiązywaniu problemów społecznych w celu przeciwdziałania zagrożeniom wykluczenia społecznego.
- Akcje charytatywne, inicjowane przez różne instytucje, organizacje pozarządowe i wszystkich ludzi dobrej woli, mające na celu zmniejszenie ryzyka egzystencji osób lub wybranych grup społecznych.
- Działalność wolontariatu, gromadząca uczestników świadomej i dobrowolnej działalności na rzecz różnokierunkowej pomocy dzieciom.

Różnokierunkowa działalność przedszkola w zakresie zintegrowanej działalności środowiskowej, włączająca różne sektory publiczne na rzecz budowania kapitału społecznego, wskazuje na ogólnospołeczne korzyści dla środowiska lokalnego. W ogólnym rozumieniu zmierza ona do podnoszenia poziomu kapitału ludzkiego określonej grupy społecznej, a w rezultacie urzeczywistnienie planowanych i wdrażanych działań przyczynia się do budowania

kapitału społecznego w środowisku lokalnym. Na korzyści w tym zakresie zwraca uwagę Adam Zych, stwierdzając, iż poprzez propagowanie i wdrażanie działalności celowej w środowisku lokalnym realizowane są wielorakie, użyteczne dla niego funkcje. Do znaczących należą: funkcja afiliacyjna, wzmacniająca potrzebę przynależności do określonej grupy społecznej; funkcja ekspresyjna wyzwalająca potrzebę samorealizacji; funkcja pomocowa, która przy współdziałaniu funkcji integracyjnej służy budowaniu więzi społecznych; funkcja opiekuńczo-wychowawcza odnosząca się do doskonalenia postaw i ogólnego rozwoju dzieci i młodzieży; funkcja normalizacyjna, będąca obszarem egzekwowania przyjętych norm i zasad oraz innowacyjna, przyczyniająca się do wprowadzania zmian o charakterze postępowym dla danego środowiska²³.

Przedstawione rozważania w zakresie zintegrowanej działalności przedszkola z innymi instytucjami świeckimi i kościelnymi to ważny obszar w trosce o wszechstronny rozwój najmłodszych obywateli. Wynikają z tego wielostronne korzyści, które pomogą dziecku lepiej zrozumieć samego siebie, poznać i szanować tych, którzy różnią się rasą, kulturą, sytuacją ekonomiczną. Taka działalność wprowadza dziecko w świat dotąd dla niego obcy. Przede wszystkim uczy go tego, że istnieją różni ludzie i ich potrzeby. Rozpoczyna się proces socjalizacji w szerokim słowa znaczeniu. Nie tylko rodzina, ale i inni ludzie są przekąźnikami wiedzy o sobie i świecie. Dziecko zdobywa wiele dotąd nieznaną wiedzę o otaczającym go świecie oraz bliższych i dalszych znajomych. Nabywa umiejętności funkcjonowania w grupie rówieśniczej i wśród dorosłych, kształtuje swoją osobowość, próbuje rozumieć otaczające środowisko w kategorii wiedzy, bycia i funkcjonowania w nim oraz niesienia pomocy innym.

Jednak urzeczywistnienie idei zintegrowanej działalności środowiskowej wymaga przekonania i poparcia ze strony dyrektorów i nauczycieli placówek przedszkolnych oraz przedstawicieli instytucji, biorących udział w tym przedsięwzięciu. Bez inicjatywy osób zaangażowanych i ich pełnej świadomości, że już dziecku w wieku przedszkolnym potrzebny jest wszechstronny, zintegrowany rozwój we współdziałaniu z kapitałem społecznym środowiska, nie jest możliwe podejmowanie takich przedsięwzięć.

²³A. Zych, *Organizacje pozarządowe*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy społecznej*, D. Lalak, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

Literatura

- Branden N., *The six pillars of self-esteem*, przekład H. Dąbrowska, Wyd. J.K., Łódź 2008.
- Coleman J.S., *Foundations of social theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1990.
- Dyrda M., *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Wyd. UPH, Siedlce 2014.
- Dziamaska D., Małyska M., Wróblewska M., Woźniak J., *Wychowanie przedszkolne i Edukacja wczesnoszkolna. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki dążenia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.
- Guzowska J., Jagiełło E., Kawalec B., Kucharska B., Paszkiewicz A., Szumera A., Szymańska M., *Zrównoważona szkoła dla zrównoważonego świata*, Scholaris, Chełm 2014.
- Ingarden R., *Wstęp do fenomenologii Husserla*, przeł. A. Póltawski, PWN, Warszawa 1974.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979.
- Maciaszkowa J., *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza*, PAN, Warszawa 1979.
- Naumiuk A., *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, Bąkiewicz M., Grewiński M. (red.), Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.
- Olubiński A., *Wsparcie społeczne w pracy socjalno-wychowawczej*, „Wychowanie na co dzień”, nr 10/11, 1990.
- Putnam R.D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Społecznego Instytutu Wydawniczego Znak, Kraków 1995.
- Pramling I., Samuelsson, Y., *Introduction*, [w:] *The contribution of early childhood education to sustainable society*, UNESCO, Paris 2008.
- Radziejewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wyd. Książnica, Warszawa 1994.
- Tyłuś U., *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UPH, Siedlce 2015.
- Zych A., *Organizacje pozarządowe*, [w:] *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy społecznej*, Lalak D., Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.

Akty prawne

- Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa: *Edukacja - jest w niej ukryty skarb*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 69-71.
- Our Common Future*, [w:] Report from the UN World Commission on Environment and Development (WCED), 1987.
- Prawo ochrony środowiska, Dz.U.2001.62.627, art. 3, ust. 50.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

ROZDZIAŁ 3

Współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami w świetle badań własnych

Ewa Wyczółkowska

3.1. Wprowadzenie

Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem społeczno-kulturo-przyrodniczym prowadzi do przyjęcia odpowiedzialności za tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi człowieka wolnego. Zjawisko wolności, o której tu mowa, nierozzerwalnie łączy się z indywidualizmem. Innymi słowy budowaniem wiedzy o sobie jako niepowtarzalnej i unikalnej jednostce¹. Wolność przejawia się jako działalność planowana i kierowana przez daną jednostkę, która dokonuje wyborów. Podejmowane decyzje określają jednostkę na nowo, łagodzą jej cechy społeczne, kształtują postawę. Zygmunt Bauman twierdził, „że zawsze jest więcej niż jeden logicznie możliwy sposób działania, prawda tautologicznie zawarta w samej idei «działania». Ludzie są też fundamentalnie wolni w tym sensie, że odpowiadają za skutki swego postępowania”². Zatem wolność jest warunkiem „podmiotowego poczucia sprawstwa”, które jest jej własnym świadomym wyborem. A do osiągnięcia zamierzonego wyniku, jednostka dąży wyznaczonymi przez siebie standardami. „Co z kolei jest źródłem formowania obrazu własnej osoby” i osobistych wartości³.

¹ M. Jarymowicz, *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 120.

² Z. Bauman, *Wolność*, J. Tokarska-Bakir, (tłum.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1995, s. 37.

³ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009, s. 75.

Człowiek wykreowane wartości wprowadza w przestrzeń działań społecznych, tym samym dokonuje zmian jakościowych w świecie. Pojawia się nowy rodzaj działań i zachowań⁴, a w konsekwencji dodatkowych przemyśleń można mówić o działaniach komunikacyjnych. Rozwój zdolności komunikacyjnych może prowadzić do otwartości na świat zewnętrzny, a w konsekwencji do generowania pozytywnych relacji społecznych. Uwzględnianie potrzeb, dążeń i oczekiwań drugiego człowieka „określa sens i stopień satysfakcji w relacjach podmiotu ze światem. Bez takich zdolności człowiek żyje wśród ludzi, ale bez wspólnoty z nimi, jest skazany na «samotność wśród tłumu»”⁵. Co więcej czuje się wyizolowany, wyłączony z obszaru MY.

Przejawem szczególnej wrażliwości społecznej na sygnały cudzych stanów smutku czy radości jest empatia. Empatię określa się jako rozumienie uczuć drugiej osoby, przeżywanie jej uczuć w celu odtworzenia i doświadczenia z jej punktu widzenia, bez oceniania i pouczania⁶. „Empatyczna otwartość na problemy innych ludzi sprawia, że czują się oni zrozumiani, ważni i otoczeni troską”⁷.

Program badań zaprezentowanych w niniejszym rozdziale koncentrował się na czynnikach społeczno-kulturowych, takich jak: charakter i wielkość środowiska (duże miasto, małe miasto, wieś), poziom wykształcenia respondentów, stopień awansu zawodowego, staż pracy partnerów, poziom komunikacji partnerów, postawy partnerów itp.⁸. Uwagę skupiono również na formach współpracy oraz korzyściach wynikających z owej współpracy.

Przeprowadzone badania oparłam na koncepcji Uriego Bronfenbrennera⁹, kontynuowanej i rozszerzonej przez Mikołaja Winiarskiego¹⁰. Model

⁴ A. Warchał, *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora (red.), *Podmiot osoba tożsamość*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2007, s. 37.

⁵ M. Jarymowicz, *Psychologiczne ...*, op. cit..., s. 91.

⁶ I. Kurcz, K. Skarżyńska (red.), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000, s. 192–193; *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I. T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 1036–1037; R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctorii, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006, s. 94–95.

⁷ M. Deutsch, *Sprawiedliwość i konflikt...*, op. cit..., s. 58.

⁸ A. Malinowski, *Auksologia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004, s. 250–268; A. Jopkiewicz, E. Suliga, *Biomedyczne postawy rozwoju i wychowania*. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom–Kielce 2011, s. 32–43.

⁹ U. Bronfenbrenner, *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives*, „Developmental Psychology” 1986, 22(6).

¹⁰ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska, aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992; M. Winiarski, *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika Społeczna” 2013, 2(48) (R. XII), s. 23–46.

ekologiczny został zwizualizowany za pomocą pięciu pierścieni współśrodkowych, jest on swoistym źródłem wiedzy o istnieniu człowieka w środowisku społeczno-kulturowo-przyrodniczym. W kontekście rozważań o czynnikach determinujących relacje nauczycieli przedszkoli z przedstawicielami instytucji/organizacji, dostrzega się łatwe przenikanie ich oddziaływań na człowieka, umieszczonego w centrum modelu ekologicznego. Pierwszy pierścień, najbliższy człowiekowi, określony jako mikrosystem, pozwala na zaistnienie przekazu o relacji jednostki z bezpośrednim otoczeniem (np. rodziną, przedszkolem, szkołą, instytucjami/organizacjami, rówieśnikami). Drugi pierścień (mezosystem) ujawnia współzależność środowisk, które stwarzają szansę optymalnego rozwoju człowieka. Trzeci pierścień (egzosystem) odnosi się do uczestnictwa w różnych grupach społecznych i świadomości, że człowiek znajduje się w pewnym układzie odniesienia. Pierścień czwarty skupia się wokół kwestii oddziaływania wartości, prawa i kultury na wewnętrzną strukturę modelu ekologicznego. Ostatni pierścień (chronosystem) odwzorowuje zdarzenia środowiskowe, w których uczestniczy dana osoba, a także socjohistoryczne okoliczności (np. rozwód, kariera zawodowa)¹¹. Mikołaj Winiarski rozszerzył uwzględnioną w ekologicznej teorii listę sfer. W jego koncepcji omówionych zostało sześć typów środowisk wychowawczych:

- 1) mikrośrodowisko wychowawcze – ograniczające się do jednej placówki edukacyjnej, komórki społecznej, jednostki kulturalno-oświatowej, grupy społecznej;
- 2) lokalne środowisko wychowawcze – układ czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych zlokalizowanych w obrębie rejonu zamieszkania;
- 3) okoliczne środowisko wychowawcze – zbiór czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych umiejscowionych w obrębie gminy, średniego i większego miasta;
- 4) mezośrodowisko wychowawcze – zestaw czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych zlokalizowanych w danym regionie lub makroregionie;

¹¹ U. Bronfenbrenner, *Ecological Models of Human Development*, [w:] *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, Elsevier, Oxford 1994, s. 37-43; E. Jaszczyszyn, *Partycypacja w edukacji formalnej – perspektywa nauczyciela w roli rodzica*, [w:] I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014, s. 59 (opracowane na podstawie A. Vera Ramirez, M.G. Covarrubias (b.r.) *Teorias del juego*, pobrane ze strony <http://ludoterapiapsicologiaintegral.blogspot.com/2013/02/teorias-del-juego.html> (20 maja 2019).

- 5) makrośrodowisko wychowawcze (ogólnonarodowe środowisko społeczno-wychowawcze) – obejmujące różne dziedziny życia społecznego, całą sieć urzędzeń, instytucji i placówek wraz z ogniwami sterującymi, warunki geograficzne i przyrodnicze, sieć osadniczą, strukturę demograficzną, społeczno-zawodową, infrastrukturę itp.;
- 6) globalne środowisko wychowawcze (środowisko ogólnoludzkie) – wpływ czynników naturalnych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych usytuowanych w innych krajach – europejskich i pozaeuropejskich¹².

Rozważania w kontekście ekologicznym przeniosłam na grunt wychowania przedszkolnego. Odniosłam do planowości, współpracy środowiskowej i jej wpływu na różnorodność proponowanych form współpracy, włączenia dzieci, rodziców, dziadków i przedstawicieli instytucji do wspólnych działań. Zwróciłam uwagę na podmiotowy wymiar podejmowanych działań, kształtowanie ludzkich postaw i dążenie ku swoistemu typowi komunikacji. Dodać przy tym należy, że podmiotowy charakter działań określa współpracę jako proces, który umożliwia jednostkom kształtowanie swoich indywidualnych kompetencji i doskonalenie relacji między nadawcą i odbiorcą. Człowiek powinien czuć się istotą nieskończoną, która podlega ciągłemu doskonaleniu, po prostu tworzy samego siebie¹³.

Paradygmat podmiotowości porządkuje rozważania w obszarze nieskończonego rozwoju człowieka, wiąże się to z niewyczerpanymi możliwościami empirycznymi. Współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami uznać można za jedno z zagadnień, które wymaga dogłębnych badań.

Badania pilotażowe¹⁴ zrealizowałam w 2015 r., a podstawowe przeprowadziłam w latach 2016-2017. W badaniach właściwych wzięłam pod uwagę dwa mikrosystemy:

¹² M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 22.

¹³ Por. M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985; M. Dudzikowa, *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987; M.K. Stasiak, *Kształcenie podmiotu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002.

¹⁴ W prowadzeniu badań oprócz badacza uczestniczyli studenci III roku Edukacji wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach w roku akademickim 2014/2015. Rezultaty analizy wyników zebranych w badaniach pilotażowych ukazały się w artykule: E. Jagiełło, *Cooperation as an element of well-balanced child's development*, EDULERN 17 Proceedings, Published IATED Academy, Barcelona 2017, s. 8868–8879.

- nauczyciele pracujący w przedszkolach na wsiach, w małych miastach i w dużych miastach na terenie całej Polski;
- przedstawiciele instytucji/organizacji o zasięgu globalnym, współpracujące z nauczycielami przedszkoli.

W przeprowadzonym projekcie badawczym przedmiot badań określiłam jako determinanty oddziałujące na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami i korzyści wynikające ze współpracy. Cele badawcze zostały sformułowane zgodnie z założeniami badań typu diagnostycznego. Cele teoretyczne sformułowano następująco:

- dostarczenie wiedzy o wspólnym budowaniu przestrzeni współpracy na płaszczyźnie nauczyciel przedszkola–instytucje/organizacje;
- wzbogacenie wiedzy o korzyściach płynących ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami;

Natomiast drugi typ, to cele praktyczne, mianowicie:

- sformułowanie wskazówek kierowanych pod adresem partnerów współpracy nauczyciel przedszkola–instytucje/organizacje;
- opracowanie harmonijnego procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami.

Badania prowadzone przez innych uczonych¹⁵ potwierdzają fakt, że nauczyciele przedszkoli współpracują z i instytucjami/organizacjami. Każdego roku przedszkola polskie na stronie systemu ewaluacji oświaty¹⁶ umieszczają raporty całościowe lub problemowe, sporządzane na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r., zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego¹⁷.

W kontekście nieustającego dążenia do pozyskiwania i wymiany informacji o procesie współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami zostały sformułowane pytania badawcze. Jakie determinanty oddziałują na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami? Jakie ko-

¹⁵ K. Pogorzała, *Współpraca dyrektorek przedszkoli z wizytatorem*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 9(105), s. 27-28; L. Thompson, N. Halfon, T. Franke, *An Action Plan: Assessing School Readiness in Ventura County*. UCLA, Center for Healthier Children Families and Communities, Ventura County 2004; K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S.G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.

¹⁶ www.npseo.pl, (23 maja 2019).

¹⁷ Obecnie obowiązuje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658), raporty sporządzane są na podstawie załącznika z 2013 r.

rzyści wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami? Jakie zmienne niezależne oddziałują na determinanty i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami?

W przypadku tych badań problemy badawcze mają charakter diagnostyczny, zatem postawienie hipotez mogłoby sugerować kierunek poszukiwań i wpłynąć na uzyskane wyniki¹⁸.

Poszukiwanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze skoncentrowałam na wymianie informacji najczęściej drogą pośrednią poprzez pocztę elektroniczną i pocztę tradycyjną. W pierwszym etapie do adresatów wysyłano prośbę o przeprowadzenie badań, w przypadku odmowy proces badawczy był przerywany. W sytuacji, gdy przedstawiciel instytucji/organizacji przychylnie rozpatrzył prośbę, wskazana osoba otrzymywała kwestionariusz ankiety. Ostatnie formularze zwrócono w lutym 2017 r.

Otrzymane dane stanowią bogaty materiał do analizowania wieloaspektowej przestrzeni współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Analizę wyników badania wykonałam w programach IBM SPSS Statistics oraz Statistica. Przedstawiłam wyniki dla ogółu badanych w każdym pytaniu (w formie tabel), a także przeanalizowałam wpływ wielkości miejscowości, w której znajduje się instytucja oraz stażu jej współpracy z przedszkolami na odpowiedzi w poszczególnych pytaniach. Wyniki analizy zależności przedstawiłam w formie tabel zawierających wartości procentowe i liczbowe, a do poszukiwania zależności pomiędzy zmiennymi wybrałam odpowiednie testy i współczynniki statystycznych:

- Test Chi-2 wykorzystałam w celu sprawdzenia, czy pomiędzy zmiennymi nominalnymi lub pomiędzy zmienną nominalną (zależną) i porządkową (niezależną) lub pomiędzy zmiennymi porządkowymi zachodzi istotny statystycznie związek. W tabelach przedstawiono: Chi-2 – statystykę testu Chi-2 oraz kluczową wartość „p”. Jeżeli $p < 0,05$ wówczas zależność jest istotna statystycznie (*). Jeżeli $p < 0,01$, wówczas zależność jest wysoce istotna statystycznie (**).
- Współczynnik korelacji V Cramera wykorzystałam w celu sprawdzenia, czy pomiędzy zmiennymi nominalnymi lub pomiędzy zmienną nominalną (zależną) i porządkową (niezależną) zachodzi korelacja.

¹⁸ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999, s. 126–127; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 102–103.

Współczynnik V Cramera interpretuje się wówczas, gdy test Chi-2 da wynik istotny statystycznie. Współczynnik może przybierać wartości od 0 do 1. Im jego wartość jest większa, tym korelacja pomiędzy zmiennymi jest silniejsza.

- Test Kruskala-Wallisa wykorzystałam w celu sprawdzenia, czy pomiędzy więcej niż dwiema grupami zachodzi istotna statystycznie różnica pod względem zmiennych porządkowych. W tabelach zamieściłam: H – wartość testu oraz kluczową wartość „p” – istotność testu. Różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ oznaczyłam *, a różnice istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$ oznaczyłam **. Dodatkowo za pomocą testu porównań wielokrotnych sprawdziłam, które dokładnie grupy różnią się od siebie istotnie.
- Współczynnik korelacji rho Spearmana wykorzystałam w celu sprawdzenia, czy pomiędzy zmiennymi porządkowymi zachodzą istotne statystycznie korelacje. Wyniki istotne statystycznie na poziomie $p < 0,01$ oznaczyłam **, a wyniki istotne statystycznie na poziomie $p < 0,05$ oznaczyłam *. Jeżeli korelacja jest istotna statystycznie, należy wówczas interpretować umieszczony w tabeli współczynnik. Może on przybierać wartości od -1 do 1. Im jest bardziej odległy od 0, tym korelacja jest silniejsza. Wartości dodatnie oznaczają, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej rośnie wartość drugiej zmiennej, a wartości ujemne oznaczają, że wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej maleje wartość drugiej zmiennej.

W tabelach przedstawiających odpowiedzi badanych na pytania wielokrotnego wyboru % obliczyłam w stosunku do sumy osób, które udzieliły przynajmniej jednej odpowiedzi na dane pytanie (pomijano w obliczeniach przedstawicieli instytucji/organizacji, którzy nie udzieliły żadnej odpowiedzi, traktując je jako braki danych).

3.2. Charakterystyka badanych grup

W badaniach wzięło udział 569 przedstawicieli różnego rodzaju instytucji/organizacji. Współpracę z nauczycielami przedszkoli zadeklarowało 94,9% ankietowanych. Najwięcej badanych (14,0%) reprezentowało *Placówki oświatowe (szkoły/inne przedszkola)*. Liczni byli również przedstawiciele *Powiatowych stacji sanitarno-epidemiologicznych* (7,8%), *Nadleśnictw* (7,6%),

Poradni psychologiczno-pedagogicznych (6,4%), *innych instytucji/organizacji lokalnych* (5,5%) oraz *Ośrodków pomocy społecznej* (5,1%). Ponad 20 respondentów pochodziło również z takich instytucji jak *Uczelnie* (4,4%), *Lasy Państwowe* (4,4%), *zakłady pracy* (4,1%) i *Domy/Ośrodki kultury* (3,9%). Nieco mniej ankietowanych było przedstawicielami *bibliotek* (3,5%), *ośrodków doskonalenia nauczycieli* (2,7%), *muzeów regionalnych/diecezjalnych* (2,5%), *parków krajobrazowych* (2,5%), *władz lokalnych* (2,1%), *instytucji kulturalnych: teatr, filharmonia* (2,1%), *policji* (2,0%), *kuratorów oświaty* (2,0%), *innych instytucji/organizacji ogólnokrajowych* (2,0%), *instytucji związanych ze zdrowiem* (1,8%), *lokalnych teatrów* (1,8%), *lokalnych kin* (1,8%). Niewiele ankiet wypełnili respondenci, którzy reprezentowali takie instytucje/organizacje jak *wydawnictwa* (1,4%), *straż pożarna* (1,2%), *instytucje użyteczności publicznej* (1,1%), *schroniska dla zwierząt* (1,1%), *Agencja Rynku Rolnego* (1,1%), *Ministerstwo Edukacji Narodowej* (0,9%), *lokalne media* (0,7%), *kościół/organizacje wyznaniowe* (0,7%), *Wojewódzkie Stacje Sanitarno-Epidemiologiczne* (0,2%), *fundacje* (0,4%), *Liga Ochrony Przyrody* (0,4%), *Światowa Organizacja OMEP* (0,2%), *UNICEF* (0,2%), *inne instytucje/organizacje międzynarodowe* (0,2%).

Najwięcej instytucji/organizacji, których przedstawiciele wzięli udział w badaniu (533 osób) współpracuje z przedszkolami dłużej niż 25 lat (32,5%). Z kolei najmniej instytucji/organizacji współpracuje od 21 do 25 lat (6,6%).

Na potrzeby badania zależności pomiędzy odpowiedziami na poszczególne pytania a stażem instytucji we współpracy z przedszkolami podzielono badanych na trzy grupy: staż do 10 lat, staż od 11 do 25 lat oraz staż powyżej 25 lat. Było to konieczne ze względu na dużą liczbę kategorii oraz niewielką liczbę badanych z instytucji współpracujących z przedszkolami od 21 do 25 lat.

Blisko połowa badanych osób (45,1%) reprezentowała instytucje/organizacje z małych miast. Z kolei niemalże tyle samo ankietowanych reprezentowało instytucje ze wsi (27,9%), co z dużych miast (27,0%).

Ogółem przebadanych zostało 725 nauczycieli przedszkoli, część kwestionariusza ankiety dotyczącej współpracy z instytucjami/organizacjami wypełniło 691 respondentów. Zdecydowana większość spośród badanych nauczycieli (83,9%) deklarowała, że współpracują z instytucjami/organizacjami. Na pozostałe pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety nie wszyscy respondenci odpowiadali, bądź odpowiadali wybiórczo.

Zdecydowana większość respondentów to kobiety (96,3%). Mężczyźni stanowili pozostałe 3,7% badanej grupy. Ze względu na niewielką liczbę mężczyzn nie badano zależności pomiędzy odpowiedziami respondentów a płcią.

Najmłodszy badany nauczyciel miał 19, a najstarszy 60 lat. Średnia wieku w badanej grupie to 36,4 roku. Połowa respondentów ma mniej, a połowa więcej niż 35 lat. Odchylenie standardowe świadczy o umiarkowanym zróżnicowaniu badanej grupy pod względem wieku.

Najkrótszy staż pracy w badanej grupie, to 0 (co należy rozumieć jako mniej niż 0,5 roku, gdyż okres powyżej 0,5 roku zaokrąglano do pełnego roku), a najdłuższy – 39 lat. Średni staż pracy respondentów to 11,3 roku. Połowa badanych ma staż dłuższy, a połowa krótszy niż 8 lat. Odchylenie standardowe świadczy o dużym zróżnicowaniu respondentów pod względem stażu pracy. Na potrzeby badania wpływu wieku na odpowiedzi podzielono badanych na 3 grupy: do 30 lat (oznaczona jako <31), 31–40 lat (oznaczona jako 31-40) oraz powyżej 40 lat (oznaczona jako >40). W analizie matematyczno-statystycznej posługiwano się tymi oznaczeniami. Podziału dokonano w taki sposób, aby grupy były odpowiednio liczne, podobnie liczne oraz, aby granice grup odnosiły się do logicznych kategorii.

Pod względem stażu pracy podzielono respondentów na 3 grupy – poniżej 5 lat (34,9%), od 5 do 10 lat (27,2%) oraz powyżej 10 lat (38%). W związku z tym, że staż pracy jest silnie skorelowany zarówno z wiekiem, jak i stopniem awansu zawodowego zrezygnowano z badania zależności pomiędzy stażem pracy a odpowiedziami badanych osób.

Zdecydowana większość respondentów posiada wykształcenie *wyższe* (80,4%). Z kolei 16,1% ma wykształcenie *wyższe zawodowe (licencjackie)*, a 3,4% *potematuralne*. Jedna osoba wybrała natomiast odpowiedź *inne*. Ze względu na znaczną przewagę osób z wykształceniem wyższym i niewielką liczbę osób z innymi poziomami wykształcenia nie badano wpływu poziomu wykształcenia na odpowiedzi respondentów.

Biorąc pod uwagę stopień awansu zawodowego badanych można podzielić na 4 grupy o zbliżonej liczebności. Nieznacznie przeważali nauczyciele kontraktowi (30,6%). Jednak liczne były także osoby pracujące jako nauczyciele stażyści (23,9%), mianowani (22,7%) oraz dyplomowani (22,7%).

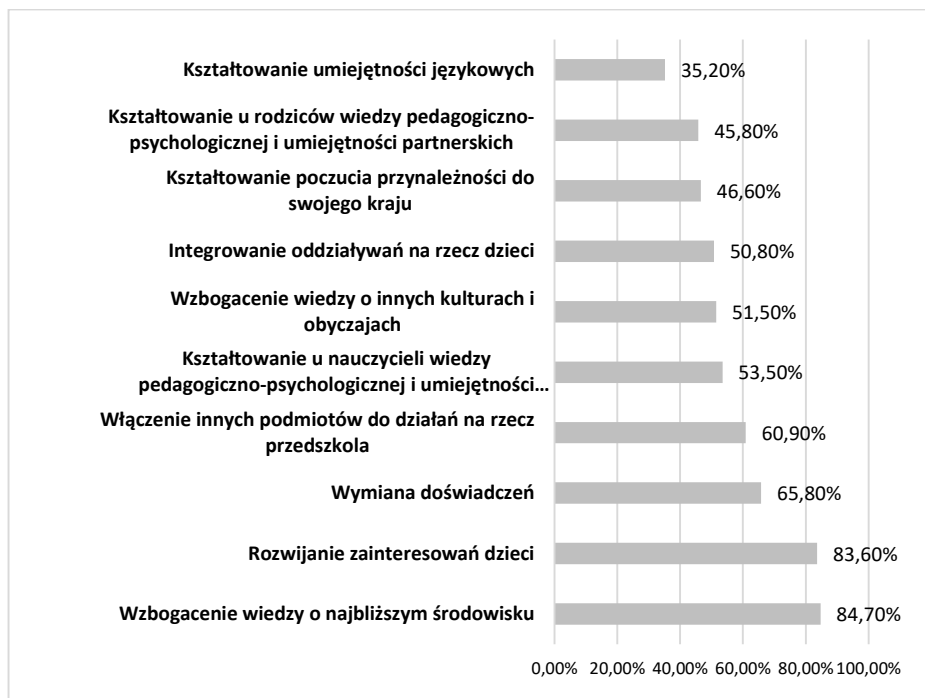
Biorąc pod uwagę wielkość miejscowości, w których pracowali badani nauczyciele można ich podzielić na 3 grupy o zbliżonej liczebności: wieś (34,6%), miasto do 100 tys. mieszkańców, określane w dalszej analizie jako małe miasto (35,3%) oraz miasto powyżej 100 tys. mieszkańców, określane w dalszej analizie jako duże miasto (30,0%).

Najwięcej respondentów pracowało z dziećmi 3-letnimi (28,3%). Liczne były także osoby pracujące z 4-latkami (25,6%) i 5-latkami (19,2%) oraz z grupą mieszaną (16,1%). Jedynie co dziewiąty badany (10,8%) pracuje natomiast z 6-latkami. Na potrzeby analizy zależności z odpowiedziami na poszczególne pytania podzielono badanych na 3 grupy: osoby pracujące z 3-4-latkami, osoby pracujące z 5-6 latkami oraz osoby pracujące z grupą mieszaną.

3.3. Zakres i determinanty współpracy przedszkoli z instytucjami/organizacjami w percepcji nauczycieli przedszkoli

Wychowanie stanowi swoisty obraz działań i reakcji zarówno na bodźce wewnętrzne, jak i zewnętrzne. Bowiern na zachowanie dziecka oddziałują normy ustalone i wprowadzane przez dorosłych oraz jego wewnętrzne przeżycia i myśli, które powstają na skutek doświadczeń. Bogactwo zdarzeń dnia codziennego dostarcza wielu czynników determinujących zachowania ludzkie. W gąszczu powstających norm, zakazów i nakazów, jak pisze Mieczysław Łobocki, ważną cechą wychowania jest jego intencjonalność. „Oznacza ona, iż wychowawca jest świadomy celów, jakie pragnie realizować w wyniku planowo organizowanej działalności wychowawczej”¹⁹. Wyznaczanie celów ujętych słownie i niezwerbalizowanych odnosi się nie tylko do nauczycieli, ale również do rodziców i pozostałych opiekunów nieprofesjonalnych. Cele współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami prezentuje wykres 3.1.

¹⁹ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 13–15.



N = 569; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.1. Cele współpracy z instytucjami/organizacjami przyjęte przez nauczycieli przedszkoli

Badani nauczyciele przedszkoli pytani o cele swojej współpracy z instytucjami zdecydowanie najczęściej wskazywali na *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku* oraz *rozwijanie zainteresowań dzieci*. Ponad połowa badanych współpracuje również w celu *wymiany doświadczeń*, *włączenia innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola*, *kształtowania u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich*, *wzbogacenia wiedzy o innych kulturach i obyczajach* oraz *integrowania oddziaływań na rzecz dzieci*, a blisko połowa w celu *kształtowania poczucia przynależności do swojego kraju* oraz *kształtowania u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich*. Najmniej respondentów wskazało natomiast na *kształtowanie umiejętności językowych*.

Tabela 3.1. Cele współpracy z instytucjami/organizacjami przyjęte przez nauczycieli przedszkoli a wiek nauczycieli

Cele współpracy	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku	149	81,4	174	85,3	167	88,8	16,112	<0,000**
Wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach	96	52,5	119	58,3	85	45,2	8,724	0,013*
Kształtowanie umiejętności językowych	64	35,0	73	35,8	67	35,6	1,798	0,407
Rozwijanie zainteresowań dzieci	147	80,3	170	83,3	167	88,8	16,264	<0,000**
Wymiana doświadczeń	119	65,0	135	66,2	126	67,0	5,294	0,071
Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci	88	48,1	109	53,4	99	52,7	6,621	0,037*
Kształtowanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	86	47,0	87	42,6	93	49,5	2,893	0,235
Kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	105	57,4	106	52,0	99	52,7	0,389	0,823
Włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola	105	57,4	118	57,8	128	68,1	11,432	0,003**
Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju	79	43,2	90	44,1	100	53,2	8,941	0,011*

% nie sumują się do 100 ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Im wyższy wiek, tym więcej respondentów wskazało na takie cele współpracy z instytucjami/organizacjami, jak *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku* i *rozwijanie zainteresowań dzieci*. Z kolei na *wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach* wskazało zdecydowanie więcej nauczycieli mających od 31 do 40 lat, niż powyżej 40 lat. Na *integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci* wskazało zdecydowanie więcej nauczycieli mających więcej niż 30 lat, niż do 30 lat. A na *włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola* więcej nauczycieli w wieku ponad 40 lat, niż poniżej 40 lat. *Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju* jest celem częściej dla nauczycieli powyżej 40 roku życia, niż dla nauczycieli młodszych (tabela 3.1).

Tabela 3.2. Cele współpracy z instytucjami/organizacjami przyjęte przez nauczycieli przedszkoli a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Cele współpracy	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontrak- towi		miano- wani		dyplomo- wani		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku	107	83,6	141	81,0	122	89,1	128	88,3	15,751	0,001**
Wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach	73	57,0	82	47,1	76	55,5	70	48,3	3,526	0,317
Kształtowanie umiejętności językowych	42	32,8	57	32,8	52	38,0	56	38,6	5,618	0,132
Rozwijanie zainteresowań dzieci	104	81,3	141	81,0	114	83,2	128	88,3	14,520	0,002**
Wymiana doświadczeń	82	64,1	109	62,6	104	75,9	92	63,4	11,103	0,011*
Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci	62	48,4	79	45,4	76	55,5	82	56,6	11,777	0,008**
Kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	57	44,5	75	43,1	63	46,0	73	50,3	6,171	0,104
Kształtowanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	76	59,4	87	50,0	72	52,6	80	55,2	3,481	0,323
Włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola	63	49,2	110	63,2	72	52,6	113	77,9	38,934	<0,000**
Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju	55	43,0	76	43,7	63	46,0	80	55,2	12,145	0,007**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele mianowani i dyplomowani wyraźnie częściej od nauczycieli stażystów i kontraktowych wskazywali na takie cele współpracy z instytucjami/organizacjami jak *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku* oraz *integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci*. Z kolei *rozwijanie zainteresowań dzieci*, *włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola* oraz *kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju* było deklarowane znacznie częściej przez nauczycieli dyplomowanych niż pozostałych. *Wymiana doświadczeń* jest natomiast celem współpracy częściej dla nauczycieli mianowanych niż pozostałych (tabela 3.2).

Tabela 3.3. Cele współpracy z instytucjami/organizacjami przyjęte przez nauczycieli przedszkoli a wielkość miejscowości, w których pracują nauczyciele

Cele współpracy	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku	178	88,1	175	84,5	132	80,5	6,442	0,040*
Wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach	108	53,5	108	52,2	83	50,6	1,337	0,512
Kształtowanie umiejętności językowych	64	31,7	74	35,7	68	41,5	1,949	0,377
Rozwijanie zainteresowań dzieci	159	78,7	184	88,9	134	81,7	7,078	0,029*
Wymiana doświadczeń	142	70,3	129	62,3	107	65,2	3,229	0,199
Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci	111	55,0	110	53,1	73	44,5	6,650	0,036*
Kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	80	39,6	106	51,2	82	50,0	5,087	0,079
Kształtowanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	107	53,0	117	56,5	84	51,2	2,504	0,286
Włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola	131	64,9	135	65,2	89	54,3	8,500	0,014*
Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju	97	48,0	114	55,1	60	36,6	15,050	0,001**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

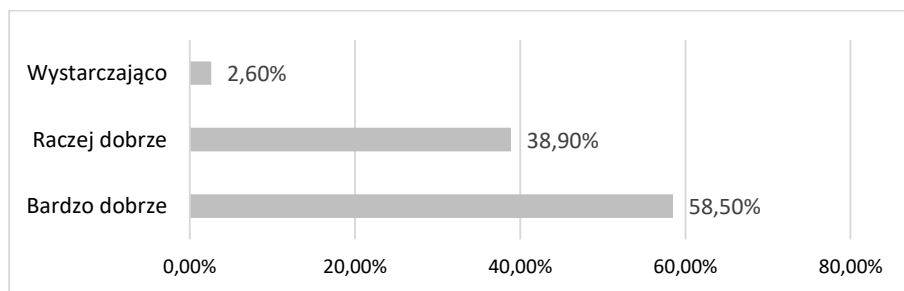
Im mniejsza miejscowość, tym więcej nauczycieli przedszkoli stawia sobie za cel współpracy z instytucjami/organizacjami *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku*. Z kolei na *rozwijanie zainteresowań dzieci* wskazało wyraźnie więcej nauczycieli z małych miast niż ze wsi. *Integrowanie oddziaływań na dzieci, włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola* oraz *wzrost poczucia przynależności do kraju* jest celem dla większego odsetka nauczycieli ze wsi i małych miast niż z dużych miast (tabela 3.3).

Tabela 3.4. Cele współpracy z instytucjami/organizacjami przyjęte przez nauczycieli przedszkoli a grupy wiekowe dzieci, z którymi pracują nauczyciele

Cele współpracy	Grupa wiekowa dzieci (lata)						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku	276	85,7	148	81,8	78	89,7	0,826	0,662
Wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach	154	47,8	96	53,0	54	62,1	2,404	0,301
Kształtowanie umiejętności językowych	116	36,0	59	32,6	31	35,6	0,679	0,712
Rozwijanie zainteresowań dzieci	277	86,0	149	82,3	67	77,0	7,810	0,020*
Wymiana doświadczeń	211	65,5	109	60,2	68	78,2	2,097	0,350
Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci	167	51,9	88	48,6	45	51,7	0,756	0,685
Kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	155	48,1	75	41,4	41	47,1	1,896	0,388
Kształtowanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	173	53,7	95	52,5	49	56,3	0,194	0,907
Włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola	194	60,2	109	60,2	56	64,4	0,154	0,926
Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju	155	48,1	77	42,5	43	49,4	1,136	0,567

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele pracujący z dziećmi 3-4 letnimi zdecydowanie częściej od pracujących z grupami mieszanymi wskazali na *rozwijanie zainteresowań dzieci* jako cel swojej współpracy z instytucjami/organizacjami (tabela 3.4).



N = 579

Wykres 3.2. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli we współpracy z instytucjami/organizacjami

Ponad połowa badanych nauczycieli przedszkoli *bardzo dobrze* oceniła swoje umiejętności komunikacyjne we współpracy z instytucjami/organizacjami. Z kolei znacznie mniej respondentów oszacowało *raczej dobrze* swoje umiejętności w tym zakresie, a niewielki odsetek respondentów oceniło je *wystarczająco* (wykres 3.2).

Tabela 3.5. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli we współpracy z instytucjami/organizacjami a wiek nauczycieli przedszkoli

Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli	Wiek w latach					
	<31		31-40		>40	
	N	%	N	%	N	%
Wystarczająco	5	2,8	1	0,5	9	4,8
Raczej dobrze	69	38,5	78	40,4	73	39,0
Bardzo dobrze	105	58,7	114	59,1	105	56,1
Ogółem	179	100,0	193	100,0	187	100,0

Test Chi-2: Chi-2=6,791, p=0,147
 Test Kruskala-Wallisa: H=0,867, p=0,648
 Współczynnik korelacji rho Spearmana: rho=-0,027, p=0,520

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy wiekiem a oceną własną umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli we współpracy z instytucjami/organizacjami. Nie ma również istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami w różnym wieku pod względem tejże oceny własnej umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli. Nie ma również istotnej statystycznie korelacji pomiędzy wiekiem a oceną własną umiejętności komunikacyjnych (tabela 3.5).

Tabela 3.6. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych we współpracy z instytucjami/organizacjami a stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli

Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli	Stopień awansu zawodowego							
	stażysta		kontraktowy		mianowany		dyplomowany	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Wystarczająco	4	3,2	1	0,6	2	1,5	8	5,6
Raczej dobrze	51	40,8	64	39,5	58	42,3	49	34,3
Bardzo dobrze	70	56,0	97	59,9	77	56,2	86	60,1
Ogółem	125	100,0	162	100,0	137	100,0	143	100,0

Test Chi-2: Chi-2=9,780, p=0,134
 Test Kruskala-Wallisa: H=0,826, p=0,843
 Współczynnik korelacji rho Spearmana: rho=0,009, p=0,831

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy stopniem awansu zawodowego a oceną własną umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli we współpracy z instytucjami/organizacjami. Nie ma również istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami o różnym stopniu awansu pod względem tejże oceny własnej umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli. Nie ma również istotnej statystycznie korelacji pomiędzy stopniem awansu a oceną własną umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli (tabela 3.6).

Tabela 3.7. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli we współpracy z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w których pracują nauczyciele

Ocena własna umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli	Wielkość miejscowości w której pracuje					
	wieś		małe miasto		duże miasto	
	N	%	N	%	N	%
Wystarczająco	6	3,1	7	3,5	2	1,3
Raczej dobrze	72	36,9	70	34,8	73	45,9
Bardzo dobrze	117	60,0	124	61,7	84	52,8
Ogółem	195	100,0	201	100,0	159	100,0

Test Chi-2: Chi-2=6,151, p=0,188
 Test Kruskala-Wallis: H=2,316, p=0,314
 Współczynnik korelacji rho Spearmana: rho=0,046, p=0,281

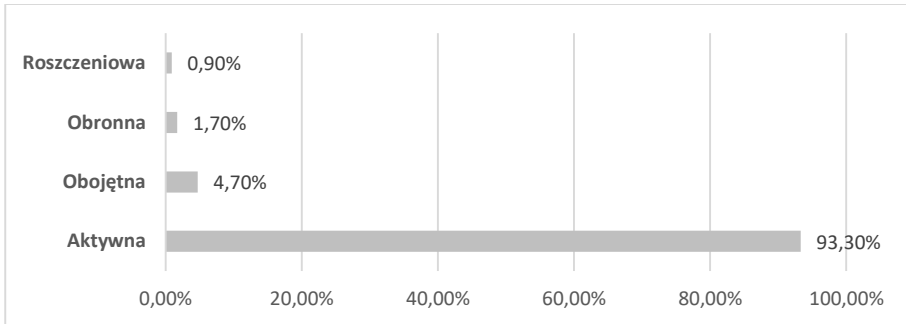
Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy wielkością miejscowości a oceną własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli we współpracy z instytucjami/organizacjami. Nie ma również istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami z różnych miejscowości pod względem tejże oceny własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli. Nie ma również istotnej statystycznie korelacji pomiędzy wielkością miejscowości a oceną własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli.

Tabela 3.8. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych we współpracy z instytucjami/organizacjami a grupy wiekowe dzieci z którymi pracują nauczyciele przedszkoli

Samooceena umiejętności komunikacyjnych	Grupa wiekowa					
	3-4		5-6		mieszana	
	N	%	N	%	N	%
Wystarczająco	9	2,9	3	1,7	3	3,5
Raczej dobrze	122	39,0	66	37,7	34	40,0
Bardzo dobrze	182	58,1	106	60,6	48	56,5
Ogółem	313	100,0	175	100,0	85	100,0

Test Chi-2: Chi-2=1,174, p=0,882
 Test Kruskala-Wallis: H=0,617, p=0,735

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy grupą wiekową dzieci a oceną własnych umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli współpracującymi z instytucjami/organizacjami. Nie ma również istotnych statystycznie różnic pomiędzy osobami pracującymi z dziećmi o różnym wieku pod względem tejże oceny umiejętności komunikacyjnych nauczycieli przedszkoli współpracującymi z instytucjami/organizacjami (tabela 3.8).



N = 579; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.3. Najczęściej reprezentowane postawy przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy z przedszkolami

Respondenci w zdecydowanej większości wskazują na aktywną postawę przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy. Na jakiegokolwiek postawy negatywne wskazało niewielu badanych (wykres 3.3).

Tabela 3.9. Najczęściej reprezentowane postawy przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy a wiek nauczycieli

Postawy	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Aktywna	166	92,7	185	95,9	170	90,9	9,535	0,009**
Roszczeniowa	3	1,7	0	0,0	2	1,1	2,699	0,259
Obronna	3	1,7	2	1,0	5	2,7	1,767	0,413
Obojętna	6	3,4	5	2,6	6	3,2	0,179	0,914

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Jak się okazało, na aktywną postawę przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy wskazało najwięcej nauczycieli przedszkoli pomiędzy 31 a 40 rokiem życia, a najmniej nauczycieli mających ponad 40 lat.

Tabela 3.10. Najczęściej reprezentowane postawy przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Postawy	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontraktowy		mianowany		dyplomowany		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Aktywna	115	92,0	155	95,7	130	94,9	128	89,5	10,226	0,017*
Roszczeniowa	3	2,4	0	0,0	0	0,0	2	1,4	6,102	0,107
Obronna	2	1,6	2	1,2	1	0,7	5	3,5	4,478	0,214
Obojętna	5	4,0	4	2,5	4	2,9	5	3,5	0,754	0,860

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 93

Na *aktywną* postawę przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy wskazało najwięcej nauczycieli kontraktowych, a najmniej nauczycieli dyplomowanych (tabela 3.10).

Tabela 3.11. Najczęściej reprezentowane postawy przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy a wielkość miejscowości w których pracują nauczyciele

Postawy	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Aktywna	182	93,3	187	93,0	148	93,1	1,911	0,385
Bierna	2	1,0	5	2,5	2	1,3	1,645	0,439
Roszczeniowa	2	1,0	2	1,0	1	0,6	0,242	0,357
Obronna	4	2,1	5	2,5	1	0,6	2,059	0,357
Obojętna	6	3,1	4	2,0	7	4,4	1,409	0,494

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 93

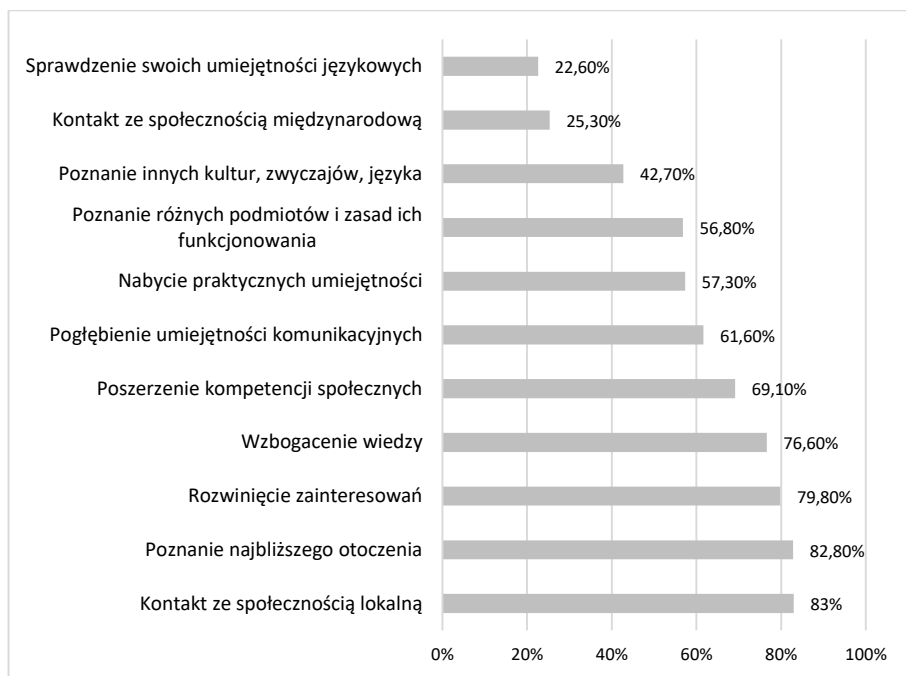
Nie ma istotnych statystycznie zależności pomiędzy opinią nauczycieli na temat postaw najczęściej reprezentowanych przez przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy a wielkością miejscowości, w których pracują nauczyciele (tabela 3.11).

Tabela 3.12. Najczęściej reprezentowane postawy przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy a grupy wiekowe dzieci, z którymi pracują nauczyciele

Postawy	Grupa wiekowa						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Aktywna	290	92,7	166	94,9	80	94,1	2,590	0,274
Bierna	5	1,6	2	1,1	1	1,2	0,242	0,886
Roszczeniowa	3	1,0	1	0,6	1	1,2	0,249	0,883
Obronna	6	1,9	3	1,7	1	1,2	0,304	0,859
Obojętna	11	3,5	4	2,3	2	2,4	0,821	0,663

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nie ma istotnych statystycznie zależności pomiędzy opinią nauczycieli na temat postaw najczęściej reprezentowanych przez przedstawicieli instytucji/organizacji jako partnerów współpracy a grupą wiekową dzieci, z którą współpracują nauczyciele (tabela 3.12).



N = 593; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.4. Korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Nauczyciele przedszkoli, pytani o korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczyciela przedszkola z instytucjami/organizacjami, wskazywali najczęściej na *kontakt ze społecznością lokalną*, *poznanie najbliższego otoczenia*, *rozwinięcie zainteresowań*, *wzbogacenie wiedzy* oraz *poszerzenie kompetencji społecznych*. Ponad połowa badanych wskazała także na *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych*, *nabywanie praktycznych umiejętności* oraz *poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania*, a blisko połowa na *poznanie innych kultur, zwyczajów, języka* (wykres 3.4).

Tabela 3.13. Korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami w opinii nauczycieli a wiek nauczycieli

Korzyści dla dzieci	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	141	78,8	172	84,7	161	84,3	18,542	<0,000**
Poznanie najbliższego otoczenia	137	76,5	171	84,2	169	88,5	27,776	<0,000**
Rozwinięcie zainteresowań	132	73,7	158	77,8	166	86,9	25,418	<0,000**
Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania	94	52,5	109	53,7	124	64,9	15,961	<0,000**
Wzbogacenie wiedzy	129	72,1	161	79,3	150	78,5	17,462	<0,000**
Poszerzenie kompetencji społecznych	109	60,9	136	67,0	151	79,1	28,652	<0,000**
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych	97	54,2	128	63,1	130	68,1	20,272	<0,000**
Nabycie praktycznych umiejętności	100	55,9	121	59,6	112	58,6	7,241	0,027*
Kontakt ze społecznością międzynarodową	58	32,4	53	26,1	35	18,3	4,671	0,097
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	69	38,5	94	46,3	85	44,5	9,062	0,011*
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	45	25,1	48	23,6	38	19,9	0,749	0,687

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Jak się okazało, im wyższy wiek, tym więcej nauczycieli przedszkoli wymienia korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami: *poznanie najbliższego otoczenia, rozwinięcie zainteresowań, kontakt ze społecznością międzynarodową, poszerzenie kompetencji społecznych oraz pogłębienie umiejętności komunikacyjnych*. Nauczyciele w wieku ponad 30 lat zdecydowanie częściej od młodszych wskazywali natomiast na *kontakt ze społecznością lokalną, wzbogacenie wiedzy, nabycie praktycznych umiejętności oraz poznanie innych kultur, zwyczajów, języka*. Z kolei poprzez *poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania* dzieci zyskują częściej w opinii nauczycieli przedszkoli powyżej 40 roku życia niż młodszych (tabela 3.13).

Tabela 3.14. Korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Korzyści dla dzieci	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontraktowy		mianowany		dyplomowany		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	105	82,7	128	76,2	124	89,9	124	83,8	22,790	<0,000**
Poznanie najbliższego otoczenia	101	79,5	133	79,2	116	84,1	133	89,9	26,845	<0,000**
Rozwijanie zainteresowań	105	82,7	124	73,8	108	78,3	128	86,5	21,748	<0,000**
Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania	60	47,2	99	58,9	74	53,6	99	66,9	22,777	<0,000**
Wzbogacenie wiedzy	96	75,6	125	74,4	108	78,3	118	79,7	13,975	0,003**
Poszerzenie kompetencji społecznych	80	63,0	108	64,3	93	67,4	120	81,1	31,200	<0,000**
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych.	74	58,3	99	58,9	83	60,1	103	69,6	16,868	0,001**
Nabycie praktycznych umiejętności	64	50,4	97	57,7	83	60,1	90	60,8	12,562	0,006**
Kontakt ze społecznością międzynarodową	34	26,8	46	27,4	34	24,6	34	23,0	0,083	0,994
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	45	35,4	69	41,1	65	47,1	70	47,3	13,277	0,004**
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	24	18,9	45	26,8	26	18,8	35	23,6	4,520	0,211

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Najwięcej nauczycieli mianowanych, a najmniej kontraktowych uważało, że dzieci zyskują na współpracy nauczycieli z instytucjami/organizacjami poprzez bezpośredni *kontakt ze społecznością lokalną*. Na *poznanie najbliższego otoczenia* wskazywali wyraźnie częściej nauczyciele dyplomowani, a wyraźnie rzadziej stażysty i kontraktowi. Z kolei na *rozwińnięcie zainteresowań* wyraźnie częściej wskazywali nauczyciele dyplomowani niż kontraktowi. *Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania* – ta korzyść dla dzieci częściej pojawiała się w opinii nauczycieli dyplomowanych, a rzadziej stażystów. Na *wzbogacenie wiedzy* wskazało natomiast więcej nauczycieli mianowanych i dyplomowanych niż stażystów i kontraktowych. Im wyższy stopień, tym więcej badanych wskazało na *kontakt ze społecznością* oraz *poszerzenie kompetencji społecznych*. Natomiast na *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych* wska-

zało zdecydowanie więcej nauczycieli dyplomowanych niż pozostałych. *Nabycie praktycznych umiejętności* zaznaczyło wyraźnie mniej nauczycieli stażystów niż pozostałych. A *poznanie innych kultur, zwyczajów, języka* wskazało znacznie więcej nauczycieli dyplomowanych i mianowanych niż kontraktowych i stażystów (tabela 3.14).

Tabela 3.15. Korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w których pracują nauczyciele

Korzyści dla dzieci	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	169	85,8	175	84,5	126	76,4	7,198	0,027*
Poznanie najbliższego otoczenia	164	83,2	174	84,1	132	80,0	3,014	0,222
Rozwinięcie zainteresowań	153	77,7	171	82,6	127	77,0	4,072	0,131
Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania	103	52,3	130	62,8	86	52,1	7,651	0,022*
Wzbogacenie wiedzy	162	82,2	157	75,8	113	68,5	8,715	0,013*
Poszerzenie kompetencji społecznych	124	62,9	155	74,9	110	66,7	7,866	0,020*
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych	104	52,8	142	68,6	103	62,4	10,394	0,856
Nabycie praktycznych umiejętności	107	54,3	132	63,8	86	52,1	7,890	0,019*
Kontakt ze społecznością międzynarodową	53	26,9	54	26,1	42	25,5	0,310	0,856
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka.	72	36,5	94	45,4	81	49,1	5,064	0,079
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	37	18,8	57	27,5	40	24,2	4,787	0,091

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Jak się okazało, znacznie więcej badanych ze wsi i małych miast niż dużych miast wskazało na bezpośredni *kontakt ze społecznością lokalną* jako korzyść dla dzieci ze współpracy nauczycieli z instytucjami. Z kolei na *poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania* oraz *nabycie praktycznych umiejętności* wskazało wyraźnie więcej badanych z małych miast niż wsi i dużych miast. Im mniejsza miejscowość, tym więcej respondentów za korzyść dla dzieci uznało *wzbogacenie wiedzy*. Natomiast *poszerzenie kompetencji społecznych* najczęściej uwzględniali respondenci z małych miast niż ze wsi i dużych miast (tabela 3.15).

Tabela 3.16. Korzyści dla dzieci, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a grupy wiekowe dzieci

Korzyści dla dzieci	Grupa wiekowa						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	259	80,4	154	85,1	76	88,4	1,768	0,413
Poznanie najbliższego otoczenia	270	83,9	149	82,3	70	81,4	3,702	0,157
Rozwinięcie zainteresowań	265	82,3	139	76,8	67	77,9	4,547	0,103
Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania	183	56,8	107	59,1	45	52,3	3,675	0,159
Wzbogacenie wiedzy	247	76,7	130	71,8	75	87,2	0,904	0,637
Poszerzenie kompetencji społecznych	232	72,0	117	64,6	59	68,6	3,661	0,160
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych	196	60,9	117	64,6	50	58,1	3,752	0,153
Nabywanie praktycznych umiejętności	190	59,0	99	54,7	49	57,0	1,757	0,415
Kontakt ze społecznością międzynarodową	73	22,7	40	22,1	36	41,9	9,047	0,011*
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	129	40,1	79	43,6	43	50,0	1,002	0,606
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	66	20,5	36	19,9	30	34,9	5,263	0,072

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele przedszkoli, pracujący z grupami mieszanymi zdecydowanie częściej od nauczycieli pracujących z 3-4 latkami oraz 5-6 latkami wskazywali na *kontakt z międzynarodową społecznością* jako korzyść dla dzieci, wynikającą ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami (tabela 3.16).



N = 593; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.5. Korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Respondenci pytani o korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami, zdecydowanie najczęściej wskazywali na *poznanie zainteresowań dziecka*. Ponad połowa badanych uważa, że rodzice zyskują również poprzez *poznanie najbliższego otoczenia*, *wzbogacenie swojej wiedzy*, *kontakt ze społecznością lokalną* oraz *aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola*, a blisko połowa wskazała na *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach*, *poznanie innych kultur, zwyczajów, języka* oraz *aktywne uczestnictwo w projektach* (wykres 3.5).

Tabela 3.17. Korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wiek nauczycieli

Korzyści dla rodziców	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Poznanie najbliższego otoczenia	130	72,6	137	67,2	133	70,0	3,096	0,213
Kontakt ze społecznością lokalną	103	57,5	125	61,3	134	70,5	17,497	<0,000**
Poznanie zainteresowań dziecka	127	70,9	166	81,4	162	85,3	30,068	<0,000**
Wzbogacenie swojej wiedzy	112	62,6	133	65,2	137	72,1	14,022	0,001**
Kontakt ze społecznością międzynarodową	53	29,6	65	31,9	42	22,1	4,993	0,082
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	81	45,3	76	37,3	80	42,1	1,026	0,599

Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka	74	41,3	59	28,9	59	31,1	1,535	0,464
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	70	39,1	59	28,9	45	23,7	3,897	0,143
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	80	44,7	102	50,0	87	45,8	6,216	0,045*
Aktywne uczestnictwo w projektach	69	38,5	85	41,7	77	40,5	4,238	0,120
Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola	85	47,5	119	58,3	118	62,1	20,337	<0,000**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Im wyższy wiek, tym więcej badanych wskazało na takie korzyści dla rodziców wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami jak: *kontakt ze społecznością lokalną, poznanie zainteresowań dziecka, wzbogacenie swojej wiedzy oraz aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola*. Z kolei na *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach* wskazało zdecydowanie więcej nauczycieli przedszkoli pomiędzy 31 a 40 rokiem życia niż pozostałych (tabela 3.17).

Tabela 3.18. Korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Korzyści dla rodziców	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontrak- towy		mianowany		dyplomo- wany		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Poznanie najbliższego otoczenia	92	73,0	109	64,5	96	69,6	107	72,3	10,844	0,013*
Kontakt ze społecznością lokalną	70	55,6	98	58,0	95	68,8	104	70,3	25,032	<0,000**
Poznanie zainteresowań dziecka	89	70,6	135	79,9	108	78,3	128	86,5	27,230	<0,000**
Wzbogacenie swojej wiedzy	88	69,8	104	61,5	94	68,1	105	70,9	12,506	0,003**
Kontakt ze społecznością międzynarodową	30	23,8	55	32,5	42	30,4	35	23,6	4,234	0,229
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	50	39,7	73	43,2	54	39,1	64	43,2	3,866	0,276
Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka	48	38,1	57	33,7	40	29,0	50	33,8	1,822	0,610
Sprawdzenia swoich umiejętności językowych	50	39,7	50	29,6	32	23,2	43	29,1	4,851	0,183
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	56	44,4	84	49,7	59	42,8	78	52,7	8,851	0,013*
Aktywne uczestnictwo w projektach	41	32,5	79	46,7	62	44,9	56	37,8	9,211	0,027*
Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola	63	50,0	88	52,1	86	62,3	94	63,5	21,607	<0,000**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele kontraktowi zdecydowanie rzadziej od pozostałych zaznaczyli takie korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami, jak *poznanie najbliższego otoczenia* oraz *wzbogacenie swojej wiedzy*. Z kolei na *poznanie najbliższego otoczenia* częściej od kontraktowych i mianowanych wskazywali nauczyciele stażyści oraz dyplomowani. Nauczyciele dyplomowani najczęściej, a stażyści najrzadziej zaznaczyli *poznanie zainteresowań dziecka*. Z kolei *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach* częściej brali pod uwagę nauczyciele kontraktowi i dyplomowani niż stażyści i mianowani. Na *aktywne uczestnictwo w projektach* wskazywali częściej nauczyciele kontraktowi i mianowani niż stażyści i dyplomowani. Natomiast *aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola* częściej zaznaczyli nauczyciele mianowani i dyplomowani niż kontraktowi i stażyści (tabela 3.18).

Tabela 3.19. Korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w których pracują nauczyciele

Korzyści dla rodziców	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Poznanie najbliższego otoczenia	135	68,5	158	76,3	105	63,6	9,232	0,010*
Kontakt ze społecznością lokalną	131	66,5	140	67,6	89	53,9	10,316	0,006**
Poznanie zainteresowań dziecka	152	77,2	167	80,7	125	75,8	3,284	0,194
Wzbogacenie swojej wiedzy	133	67,5	137	66,2	112	67,9	0,222	0,895
Kontakt ze społecznością międzynarodową	51	25,9	60	29,0	52	31,5	1,057	0,589
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	86	43,7	83	40,1	70	42,4	0,301	0,860
Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka	62	31,5	70	33,8	64	38,8	1,331	0,514
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	47	23,9	69	33,3	59	35,8	6,218	0,045*
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	89	45,2	101	48,8	79	47,9	0,969	0,616
Aktywne uczestnictwo w projektach	75	38,1	95	45,9	66	40,0	3,781	0,151
Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola	118	59,9	124	59,9	80	48,5	7,778	0,020*

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

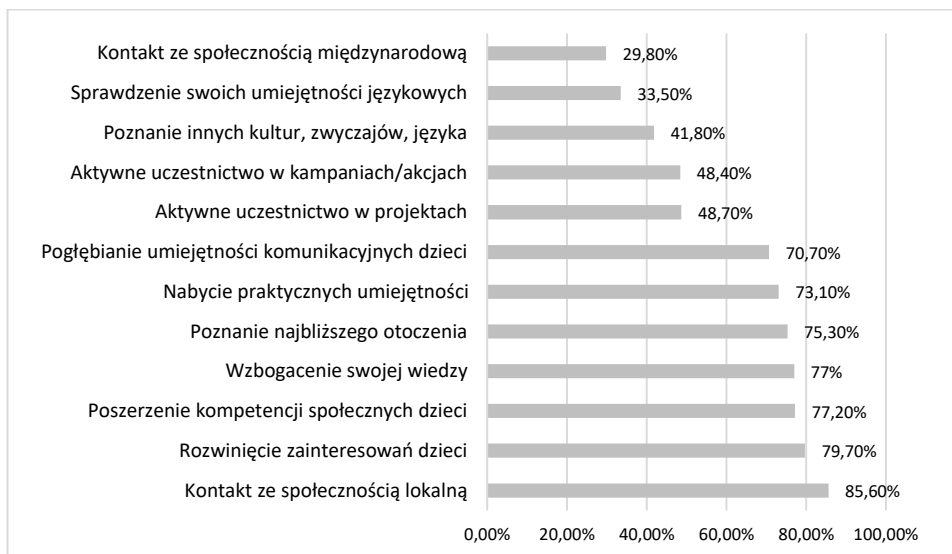
Nauczyciele z małych miast najczęściej, a nauczyciele z dużych miast najrzadziej wskazywali na *poznanie najbliższego otoczenia* oraz *kontakt ze społecznością lokalną* jako korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Z kolei *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach* jest korzyścią dla rodziców rzadziej w opinii nauczycieli ze wsi niż z miast, a *aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola* rzadziej w opinii nauczycieli z dużych miast niż ze wsi i małych miast (tabela 3.19).

Tabela 3.20. Korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a grupy wiekowe dzieci

Korzyści dla rodziców	Grupa wiekowa						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Poznanie najbliższego otoczenia	225	70,1	115	63,5	69	79,3	1,657	0,437
Kontakt ze społecznością lokalną	193	60,1	112	61,9	64	73,6	1,134	0,567
Poznanie zainteresowań dziecka	256	79,8	141	77,9	68	78,2	2,192	0,334
Wzbogacenie swojej wiedzy	210	65,4	116	64,1	66	75,9	0,349	0,840
Kontakt ze społecznością międzynarodową	79	24,6	52	28,7	34	39,1	4,321	0,115
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	129	40,2	67	37,0	45	51,7	2,070	0,355
Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka	104	32,4	55	30,4	39	44,8	2,732	0,255
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	95	29,6	46	25,4	35	40,2	3,219	0,200
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	153	47,7	85	47,0	40	46,0	0,994	0,608
Aktywne uczestnictwo w projektach	132	41,1	74	40,9	33	37,9	1,410	0,494
Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola	181	56,4	98	54,1	53	60,9	0,091	0,955

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Nie ma istotnych statystycznie zależności pomiędzy korzyściami dla rodziców, wynikającymi ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami w opinii nauczycieli a grupami wiekowymi dzieci, z którymi pracują badani nauczyciele (tabela 3.20).



N = 591; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.6. Korzyści dla nauczycieli przedszkoli, wynikające z ich współpracy z instytucjami/organizacjami

Zdaniem badanych nauczycieli najczęstsze korzyści, jakie odnoszą oni sami ze współpracy z instytucjami/organizacjami, to: *kontakt ze społecznością lokalną, rozwinięcie zainteresowań dzieci, poszerzenie kompetencji społecznych dzieci, wzbogacenie swojej wiedzy, poznanie najbliższego otoczenia, nabycie praktycznych umiejętności oraz pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci*. Na pozostałe odpowiedzi wskazała mniej niż połowa respondentów (wykres 3.6).

Tabela 3.21. Korzyści dla nauczycieli przedszkoli, wynikające z ich współpracy z instytucjami/organizacjami a wiek nauczycieli przedszkoli

Korzyści dla nauczycieli	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	145	81,5	169	83,3	174	91,6	23,584	<0,000**
Poznanie najbliższego otoczenia	125	70,2	148	72,9	160	84,2	24,255	<0,000**
Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci	127	71,3	155	76,4	160	84,2	23,835	<0,000**
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci	119	66,9	145	71,4	142	74,7	14,756	0,001**
Rozwinięcie zainteresowań dzieci	129	72,5	162	79,8	166	87,4	29,664	<0,000**
Wzbogacenie swojej wiedzy	135	75,8	151	74,4	155	81,6	12,661	0,002**

Nabywanie praktycznych umiejętności	134	75,3	148	72,9	138	72,6	4,777	0,092
Kontakt ze społecznością międzynarodową	56	31,5	71	35,0	45	23,7	6,377	0,041*
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	74	41,6	87	42,9	82	43,2	3,581	0,167
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	72	40,4	68	33,5	55	28,9	1,205	0,548
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	81	45,5	101	49,8	97	51,1	7,640	0,022*
Aktywne uczestnictwo w projektach.	83	46,6	103	50,7	93	48,9	5,978	0,050

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Im wyższy wiek, tym więcej respondentów uważa, że dzięki współpracy z instytucjami/organizacjami odnoszą oni takie korzyści jak: *kontakt ze społecznością lokalną, poznanie najbliższego otoczenia, poszerzenie kompetencji społecznych dzieci, pogłębianie umiejętności komunikacyjnych dzieci, rozwinięcie zainteresowań dzieci, aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach*. Na *wzbogacanie wiedzy* wskazało znacznie więcej nauczycieli po 40 roku życia niż pozostałych, a na *kontakt ze społecznością międzynarodową* zdecydowanie mniej nauczycieli powyżej 40 roku życia niż pozostałych (tabela 3.21).

Tabela 3.22. Korzyści dla nauczycieli przedszkoli, wynikające z ich współpracy z instytucjami/organizacjami a stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Korzyści dla nauczycieli przedszkoli	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontraktowy		mianowany		dyplomowany		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	104	83,2	136	81,0	120	87,0	137	92,6	30,453	<0,000**
Poznanie najbliższego otoczenia	95	76,0	116	69,0	105	76,1	122	82,4	22,766	<0,000**
Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci	91	72,8	128	76,2	111	80,4	120	81,1	19,232	<0,000**
Pogłębianie umiejętności komunikacyjnych dzieci	86	68,8	123	73,2	93	67,4	108	73,0	9,110	0,028*
Rozwinięcie zainteresowań dzieci	95	76,0	131	78,0	107	77,5	131	88,5	26,994	<0,000**
Wzbogacenie swojej wiedzy	100	80,0	121	72,0	105	76,1	123	83,1	18,714	<0,000**
Zdobycie doświadczenia	94	75,2	123	73,2	98	71,0	109	73,6	6,366	0,095
Kontakt ze społecznością międzynarodową	34	27,2	53	31,5	41	29,7	46	31,1	3,270	0,352
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	53	42,4	62	36,9	62	44,9	66	44,6	8,272	0,041*

Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	39	31,2	67	39,9	41	29,7	48	32,4	3,661	0,301
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	52	41,6	83	49,4	64	46,4	83	56,1	15,248	0,002**
Aktywne uczestnictwo w projektach	58	46,4	79	47,0	72	52,2	77	52,0	8,969	0,020*

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiżdżek na s. 92

Im wyższy stopień awansu zawodowego, tym więcej nauczycieli przedszkoli uważa, że zyskuje dzięki współpracy z instytucjami/organizacjami poprzez *poszerzenie kompetencji społecznych dzieci*. Z kolei na *kontakt ze społecznością lokalną*, *poznanie najbliższego otoczenia* oraz *pogłębianie umiejętności komunikacyjnych dzieci* wskazało zdecydowanie najwięcej nauczycieli dyplomowanych, a najmniej kontraktowych. *Rozwinięcie zainteresowań dzieci* było wybierane częściej przez nauczycieli dyplomowanych niż pozostałych, a *wzbogacanie swojej wiedzy* najczęściej przez nauczycieli dyplomowanych, najrzadziej zaś przez nauczycieli kontraktowych. Oprócz tego nauczyciele kontraktowi wyraźnie rzadziej od pozostałych wskazywali na *poznanie innych kultur, zwyczajów, języka*. *Aktywne uczestnictwo w kampaniach i akcjach* było najczęściej wybierane przez nauczycieli dyplomowanych, a najrzadziej przez stażystów, natomiast *aktywne uczestnictwo w projektach* częściej wskazywali nauczyciele mianowani i dyplomowani, a rzadziej kontraktowi i stażyści (tabela 3.22).

Tabela 3.23. Korzyści dla nauczycieli przedszkoli, wynikające z ich współpracy z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w których pracują badani nauczyciele

Korzyści dla nauczycieli przedszkoli	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	172	87,8	181	87,9	132	80,0	6,301	0,043*
Poznanie najbliższego otoczenia	155	79,1	159	77,2	114	69,1	6,104	0,047*
Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci	150	76,5	166	80,6	121	73,3	4,497	0,106
Pogłębianie umiejętności komunikacyjnych dzieci	130	66,3	157	76,2	114	69,1	6,009	0,050
Rozwinięcie zainteresowań dzieci	155	79,1	169	82,0	126	76,4	3,527	0,171
Wzbogacenie swojej wiedzy	165	84,2	155	75,2	118	71,5	6,911	0,032*
Nabywanie praktycznych umiejętności	137	69,9	154	74,8	125	75,8	1,670	0,434
Kontakt ze społecznością	52	26,5	68	33,0	54	32,7	2,496	0,287

międzynarodową								
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	76	38,8	88	42,7	78	47,3	1,806	0,405
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	61	31,1	70	34,0	64	38,8	1,589	0,452
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	102	52,0	103	50,0	74	44,8	2,747	0,253
Aktywne uczestnictwo w projektach	115	58,7	100	48,5	65	39,4	12,833	0,002**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

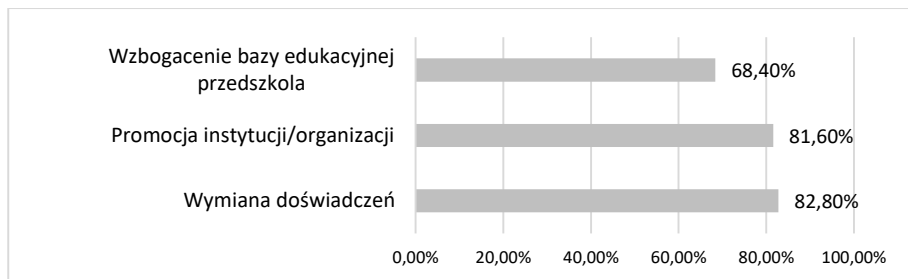
Jak się okazało, nauczyciele przedszkoli ze wsi i z małych miast zdecydowanie częściej od nauczycieli przedszkoli z dużych miast wskazywali na takie korzyści dla siebie samych ze współpracy z instytucjami/organizacjami jak: *kontakt ze społecznością lokalną* oraz *poznanie najbliższego otoczenia*. Z kolei im mniejsza miejscowość, tym więcej respondentów wskazało na *wzbogacanie swojej wiedzy* oraz *aktywne uczestnictwo w projektach* (tabela 3.23).

Tabela 3.24. Korzyści dla nauczycieli przedszkoli, wynikające z ich współpracy z instytucjami/organizacjami a grupy wiekowe dzieci

Korzyści dla nauczycieli przedszkoli	Grupa wiekowa						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	268	83,8	157	86,7	78	90,7	1,384	0,501
Poznanie najbliższego otoczenia	245	76,6	133	73,5	65	75,6	1,905	0,386
Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci	259	80,9	130	71,8	64	74,4	6,115	0,047*
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci	231	72,2	123	68,0	62	72,1	1,427	0,490
Rozwinięcie zainteresowań dzieci	260	81,3	135	74,6	74	86,0	1,316	0,518
Wzbogacenie swojej wiedzy	241	75,3	140	77,3	72	83,7	0,514	0,773
Nabycie praktycznych umiejętności	237	74,1	127	70,2	66	76,7	0,740	0,691
Kontakt ze społecznością międzynarodową	101	31,6	38	21,0	36	41,9	8,762	0,013*
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	132	41,3	75	41,4	38	44,2	0,133	0,935
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	108	33,8	52	28,7	36	41,9	1,995	0,369
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	151	47,2	87	48,1	47	54,7	0,170	0,919
Aktywne uczestnictwo w projektach	147	45,9	86	47,5	54	62,8	2,836	0,242

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Najwięcej nauczycieli przedszkoli grup 3-4 latków, a najmniej nauczycieli przedszkoli grup 5-6 latków uważało, że korzystają na współpracy z instytucjami/organizacjami poprzez *poszerzenie kompetencji społecznych dzieci*. Z kolei na kontakt z międzynarodową społecznością wskazało zdecydowanie najwięcej osób pracujących z grupami mieszanymi, a najmniej pracujących z grupami 5-6 letnimi (tabela 3.24).



N = 576; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.7. Korzyści dla instytucji/organizacji, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Respondenci pytani o korzyści dla instytucji/organizacji, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami, częściej wskazywali na *wymianę doświadczeń* i *promocję instytucji/organizacji*, niż na *wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola* (wykres 3.7).

Tabela 3.25. Korzyści dla instytucji/organizacji, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wiek badanych nauczycieli

Korzyści dla instytucji/organizacji	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wymiana doświadczeń	139	80,8	170	85,4	152	82,2	15,029	0,001**
Promocja instytucji/organizacji	131	76,2	156	78,4	165	89,2	24,956	<0,000**
Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola	125	72,7	127	63,8	130	70,3	3,415	0,181

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Jak się okazało, im wyższy wiek, tym więcej respondentów było zdania, że instytucje/organizacje na współpracy nauczycieli przedszkoli z nimi, zyskują na promocji. Natomiast na *wymianę doświadczeń* wskazało więcej osób pomiędzy 31 a 40 rokiem życia niż mających do 30 lat (tabela 3.25).

Tabela 3.26. Korzyści dla instytucji/organizacji, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami a stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Korzyści dla instytucji/ organizacji	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontrak- towy		miano- wany		dyplomo- wany		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Wymiana doświadczeń	105	84,7	133	82,6	112	83,0	120	82,8	9,416	0,026*
Promocja instytucji/organizacji	95	76,6	127	78,9	110	81,5	130	89,7	28,136	<0,000**
Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola	86	69,4	109	67,7	88	65,2	105	72,4	9,929	0,019*

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Najwięcej nauczycieli stażystów, a najmniej nauczycieli kontraktowych uważało, że instytucje/organizacje zyskują na współpracy z nauczycieli przedszkoli poprzez *wymianę doświadczeń*. Natomiast im wyższy stopień awansu zawodowego, tym więcej badanych wskazało na zysk w zakresie promocji. Z kolei na *wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola* wskazało wyraźnie najwięcej nauczycieli dyplomowanych, a najmniej mianowanych (tabela 3.26).

Tabela 3.27. Korzyści dla instytucji/organizacji, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości w której pracują nauczyciele

Korzyści dla instytucji/organizacji	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wymiana doświadczeń	157	82,6	169	84,9	128	78,5	2,782	0,249
Promocja instytucji/organizacji	160	84,2	167	83,9	121	74,2	5,583	0,061
Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola	136	71,6	134	67,3	111	68,1	0,516	0,773

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

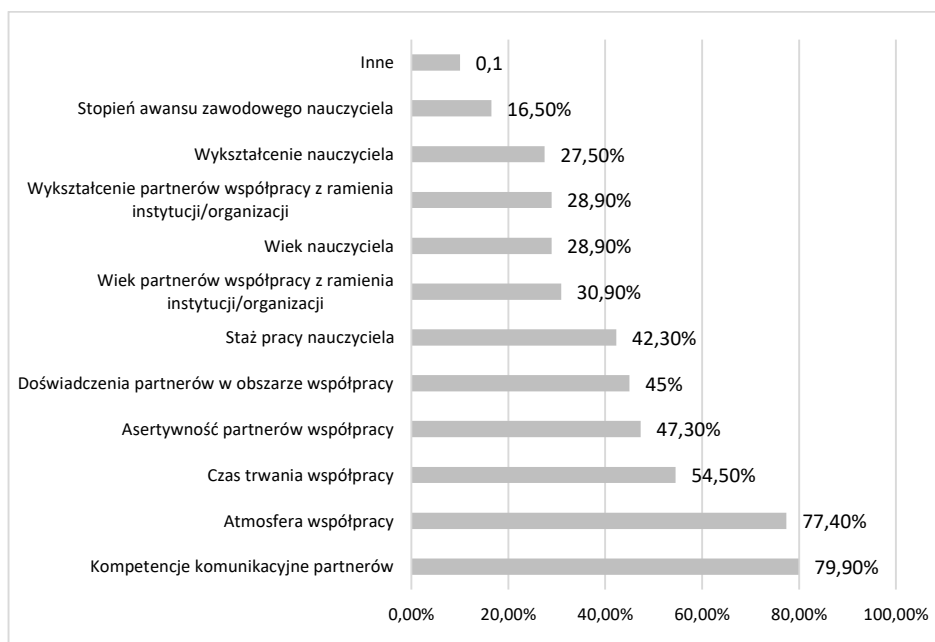
Nie ma istotnych statystycznie zależności pomiędzy wielkością miejscowości, w której pracują badani nauczyciele przedszkoli a ich opiniami na temat korzyści dla instytucji/organizacji, które wynikają ze współpracy (tabela 3.27).

Tabela 3.28. Korzyści dla instytucji/organizacji, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami a grupy wiekowe dzieci z którymi pracują nauczyciele

Korzyści dla instytucji/organizacji	Grupa wiekowa						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	P
	N	%	N	%	N	%		
Wymiana doświadczeń	257	82,4	141	80,6	76	89,4	0,052	0,974
Promocja instytucji/organizacji	260	83,3	138	78,9	69	81,2	2,335	0,311
Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola	223	71,5	103	58,9	66	77,6	5,669	0,059

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Nie ma również istotnych statystycznie zależności pomiędzy grupą wiekową dzieci, z którymi pracują nauczyciele przedszkoli, a ich opiniami na temat korzyści dla instytucji/organizacji, które wynikają ze współpracy (tabela 3.28).



N = 590; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.8. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Zdaniem respondentów dwa czynniki, które ułatwiają współpracę z instytucjami/organizacjami, to *kompetencje komunikacyjne partnerów* oraz *atmosfera współpracy*. Nieco ponad połowa badanych wskazała także na *czas trwania współpracy*, a blisko połowa na *doświadczenia partnerów w obszarze współpracy* oraz *staż pracy nauczyciela*. Pozostałe odpowiedzi wybierane były wyraźnie rzadziej (wykres 3.8).

Tabela 3.29. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wiek nauczycieli przedszkoli

Czynniki	Wiek w latach						Test Chi-2	
	<31		31-40		>40		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kompetencje komunikacyjne partnerów	183	77,9	182	80,5	173	81,6	1,408	0,495
Asertywność partnerów współpracy	103	43,8	107	47,3	109	51,4	2,889	0,236
Atmosfera współpracy	178	75,7	176	77,9	172	81,1	2,323	0,313
Czas trwania współpracy	123	52,3	120	53,1	128	60,4	3,811	0,149
Wiek nauczyciela	68	28,9	70	31,0	58	27,4	0,639	0,727
Wykształcenie nauczyciela	69	29,4	63	27,9	56	26,4	0,366	0,833
Staż pracy nauczyciela	108	46,0	81	35,8	97	45,8	5,963	0,051
Stopień awansu zawodowego nauczyciela	36	15,3	27	11,9	51	24,1	12,308	0,002**
Wiek partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	86	36,6	55	24,3	68	32,1	7,807	0,020*
Wykształcenie partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	68	28,9	61	27,0	67	31,6	1,225	0,542
Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	100	42,6	97	42,9	107	50,5	3,813	0,149
Inne	0	0,0	0	0,0	1	0,5	2,199	0,333

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele przedszkoli w wieku ponad 40 lat najczęściej, a nauczyciele mający od 31 do 40 lat najrzadziej, wskazywali na takie czynniki, ułatwiające współpracę nauczyciela wychowania przedszkolnego z instytucjami/organizacjami, jak *stopień awansu zawodowego nauczyciela* oraz *wiek partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji* (tabela 3.29).

Tabela 3.30. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a stopień awansu zawodowego nauczycieli

Czynniki	Stopień awansu zawodowego								Test Chi-2	
	stażysta		kontrak- towi		mianowany		dyplomo- wani		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%	N	%		
Kompetencje komunikacyjne partnerów	123	75,5	171	83,0	124	80,5	124	79,5	1,990	0,575
Asertywność partnerów współpracy	70	42,9	93	45,1	75	48,7	85	54,5	5,271	0,153
Atmosfera współpracy	119	73,0	164	79,6	121	78,6	123	78,8	1,954	0,582
Czas trwania współpracy	87	53,4	105	51,0	86	55,8	93	59,6	3,382	0,336
Wiek nauczyciela	45	27,6	61	29,6	42	27,3	48	30,8	0,684	0,877
Wykształcenie nauczyciela	51	31,3	54	26,2	37	24,0	45	28,8	2,664	0,446
Staż pracy nauczyciela	71	43,6	81	39,3	56	36,4	77	49,4	6,832	0,077
Stopień awansu zawodowego nauczyciela	26	16,0	24	11,7	20	13,0	42	26,9	17,856	<0,000**
Wiek partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	59	36,2	60	29,1	38	24,7	53	34,0	6,305	0,098
Wykształcenie partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	48	29,4	56	27,2	38	24,7	54	34,6	4,524	0,210
Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	80	49,1	74	35,9	73	47,4	80	51,3	11,546	0,009**
Inne	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	0,6	3,402	0,334

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele dyplomowani zdecydowanie częściej od pozostałych wskazywali na *stopień awansu zawodowego nauczyciela* jako czynnik ułatwiający współpracę z instytucjami/organizacjami. Natomiast na *doświadczenia partnerów w obszarze współpracy* znacznie rzadziej od pozostałych wskazywali nauczyciele kontraktowi (tabela 3.30).

Tabela 3.31. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w których pracują nauczyciele

Czynniki	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		małe miasto		duże miasto		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kompetencje komunikacyjne partnerów	184	79,3	187	79,2	159	79,1	0,009	0,996
Asertywność partnerów współpracy	119	51,3	118	50,0	79	39,3	7,075	0,029*
Atmosfera współpracy	192	82,8	182	77,1	139	69,2	9,970	0,007**
Czas trwania współpracy	116	50,0	141	59,7	106	52,7	4,335	0,113
Wiek nauczyciela	67	28,9	71	30,1	60	29,9	0,076	0,963
Wykształcenie nauczyciela	72	31,0	65	27,5	49	24,4	2,389	0,303
Staż pracy nauczyciela	102	44,0	113	47,9	71	35,3	6,926	0,031*
Stopień awansu zawodowego nauczyciela	36	15,5	52	22,0	25	12,4	7,463	0,024*
Wiek partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	70	30,2	73	30,9	70	34,8	1,183	0,554
Wykształcenie partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	70	30,2	76	32,2	52	25,9	2,083	0,353
Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	99	42,7	127	53,8	78	38,8	10,414	0,005**
Inne	0	0,0	0	0,0	1	0,5	2,332	0,312

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Nauczyciele z dużych miast znacznie rzadziej od nauczycieli ze wsi i małych miast wskazywali na *asertywność partnerów współpracy* jako czynnik ułatwiający współpracę z instytucjami/organizacjami. Z kolei im mniejsza miejscowość, tym więcej respondentów wskazało na *atmosferę współpracy*. Natomiast na *stopień awansu zawodowego nauczyciela* oraz *doświadczenia partnerów w obszarze współpracy* wskazywali wyraźnie częściej od pozostałych nauczycieli z małych miast. Z kolei na *staż pracy nauczyciela* rzadziej od innych wskazywali nauczyciele z dużych miast (tabela 3.31).

Respondenci pracujący z grupami mieszanymi zdecydowanie najczęściej, a respondenci pracujący z dziećmi 5-6 letnimi zdecydowanie najrzadziej wskazywali na *doświadczenia partnerów w obszarze współpracy* jako czynnik ułatwiający współpracę nauczyciela wychowania przedszkolnego z instytucjami/organizacjami (tabela 3.32).

Tabela 3.32. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a grupy wiekowe dzieci, z którymi pracują nauczyciele

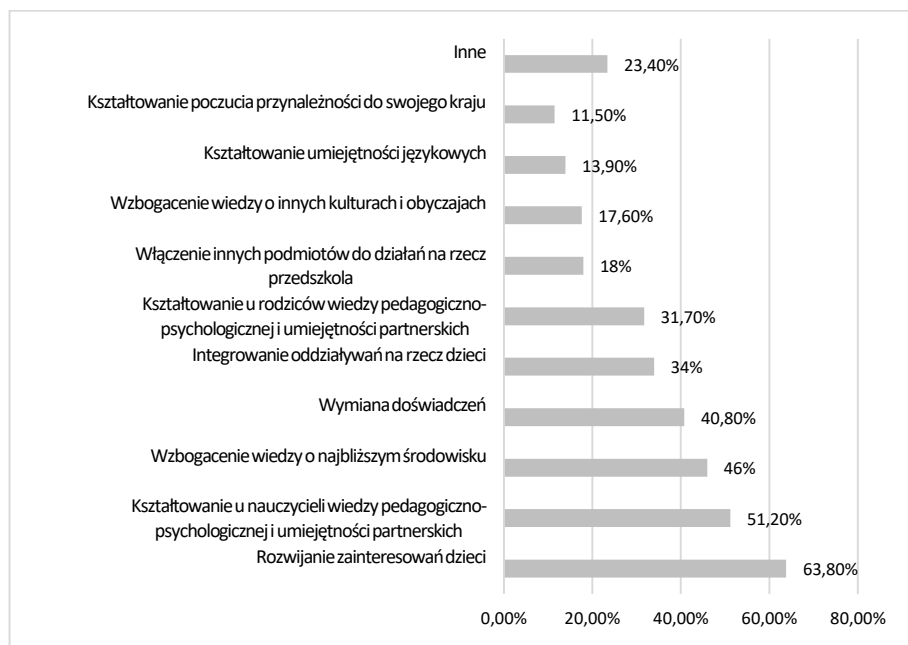
Czynniki	Grupa wiekowa						Test Chi-2	
	3-4		5-6		mieszana		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kompetencje komunikacyjne partnerów	296	79,8	171	81,8	79	75,2	5,304	0,071
Asertywność partnerów współpracy	170	45,8	95	45,5	58	55,2	1,497	0,473
Atmosfera współpracy	286	77,1	160	76,6	84	80,0	0,117	0,943
Czas trwania współpracy	200	53,9	109	52,2	63	60,0	0,452	0,798
Wiek nauczyciela	112	30,2	67	32,1	22	21,0	5,849	0,054
Wykształcenie nauczyciela	99	26,7	61	29,2	31	29,5	0,550	0,760
Staż pracy nauczyciela	163	43,9	94	45,0	36	34,3	5,509	0,064
Stopień awansu zawodowego nauczyciela	63	17,0	32	15,3	20	19,0	0,370	0,831
Wiek partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	120	32,3	64	30,6	25	23,8	3,863	0,145
Wykształcenie partnerów współpracy z ramienia instytucji/organizacji	95	25,6	66	31,6	34	32,4	2,985	0,225
Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	167	45,0	79	37,8	60	57,1	7,203	0,027*
Inne	0	0,0	0	0,0	1	1,0	5,216	0,074

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

3.4. Zakres i determinanty współpracy przedszkoli z instytucjami/organizacjami w percepcji przedstawicieli instytucji/organizacji

Kolejne pokolenia dążą do udoskonalenia edukacji, która w sposób naturalny poprzez doświadczenia i refleksje wzbogaca wiedzę i umiejętności uczniów. Nowoczesna edukacja domaga się rozwijania kompetencji niezbędnych do twórczego działania. Wychodząc z takich założeń, wychowanie i kształcenie dzieci wypada oprzeć na współpracy z instytucjami/organizacjami, konstruującymi środowisko społeczno-kulturowo-przyrodnicze, w którym rozwijają się dzieci. Oczywiście, podejmowana inicjatywa, wynikająca z idei tworzenia strefy partnerstwa i dialogu, wymaga wyznaczenia drogi działania. W grę wchodzi cel, które implikują postawy partnerów współpracy i przebieg komunikacji między nimi, formy działania oraz inne determinanty. To oznacza, że „Musimy obierać sobie cele, które (przynajmniej w chwili, gdy je obieramy) przerastają nasze siły. Musimy wyznaczać sobie standardy doskonałości, które (przynajmniej w świetle naszych dotychczasowych osiągnięć)

wydają się nam absolutnie niemożliwe do osiągnięcia. Musimy chcieć niemożliwego. Bez żadnych gwarancji, nie znajdując oparcia w krzepiących a wiarygodnych prognozach, możemy tylko żywić nadzieję, że dzięki długim i uporczywym staraniom zdołamy któregoś dnia sprostać owym standardom, osiągnąć owe cele i dorosnąć do owych wyzwań”²⁰.



N = 539; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.9. Cele współpracy z nauczycielami przedszkoli przyjęte przez badane instytucje/organizacje

Z powyższego wykresu można odczytać, że respondenci pytani o cele współpracy z nauczycielami przedszkoli, przyjęte przez reprezentowane przez nich instytucje/organizacje, zdecydowanie najczęściej wskazywali na *rozwijanie zainteresowań dzieci*. Ponad połowa badanych deklarowała, że ich instytucje/organizacje stawiają za cel *kształtowanie u nauczycieli wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i umiejętności partnerskich*, a blisko połowa, że celem jest *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku*. Liczni respondenci wskazali także na *wymianę doświadczeń*, *integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci* oraz *kształtowanie*

²⁰ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009, s. 41.

u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich. Pozostałe odpowiedzi wybierane były znacznie rzadziej.

Tabela 3.33. Cele współpracy z nauczycielami przedszkoli przyjęte przez instytucje/organizacje a wielkość miejscowości w której znajduje się instytucja/organizacja

Cele współpracy	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku	109	72,7	99	41,4	38	26,6	68,370	<0,000**
Wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach	45	30,0	29	12,1	21	14,7	22,047	<0,000**
Kształtowanie umiejętności językowych	11	7,3	33	13,8	30	21,0	11,078	0,004**
Rozwijanie zainteresowań dzieci	112	74,7	150	62,8	78	54,5	14,166	0,001**
Wymiana doświadczeń	56	37,3	102	42,7	58	40,6	0,964	0,617
Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci	30	20,0	95	39,7	56	39,2	17,514	<0,000**
Kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	27	18,0	90	37,7	53	37,1	18,121	<0,000**
Kształtowanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	86	57,3	112	46,9	74	51,7	4,369	0,113
Włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola	29	19,3	40	16,7	26	18,2	0,480	0,786
Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju	18	12,0	30	12,6	13	9,1	1,145	0,564
Inne	8	5,3	69	28,9	46	32,2	36,923	<0,000**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

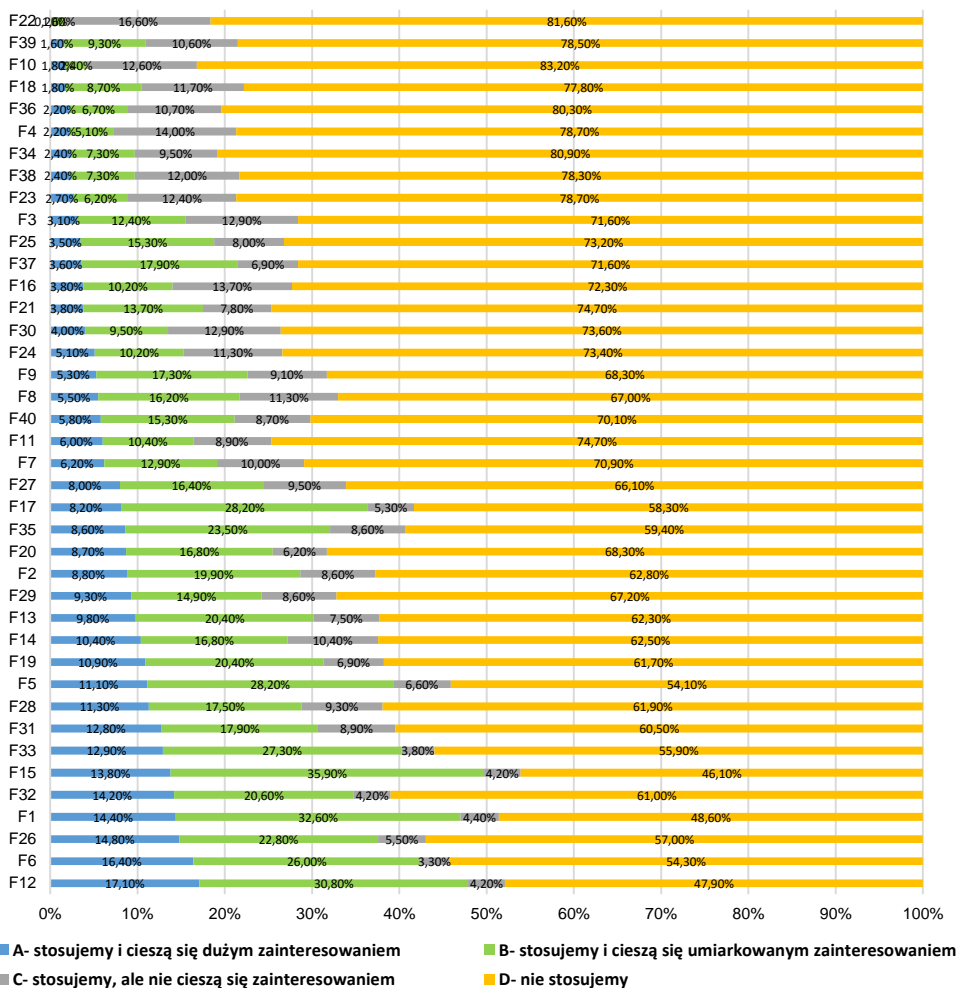
Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja znacząco różnicuje cele współpracy z nauczycielami przedszkoli przyjęte przez instytucje/organizacje. Im mniejsza miejscowość, tym więcej instytucji przyjęło za cel *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku*, *rozwijanie zainteresowań dzieci* oraz *kształtowanie umiejętności językowych*. Z kolei, im większa miejscowość, tym więcej instytucji wskazało wariant *inne*. Warto również odnotować, że zdecydowanie więcej instytucji ze wsi niż z miast za cel przyjęło *wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach*, a znacznie więcej instytucji z miast niż ze wsi *integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci* oraz *kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich* (tabela 3.33).

Tabela 3.34. Cele współpracy z nauczycielami przedszkoli przyjęte przez instytucje/organizacje a ich staż współpracy z przedszkolami

Cele współpracy	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku	61	40,1	117	56,5	67	39,4	15,225	<0,000**
Wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach	19	12,5	49	23,7	25	14,7	9,332	0,009**
Kształtowanie umiejętności językowych	23	15,1	20	9,7	31	18,2	5,611	0,060
Rozwijanie zainteresowań dzieci	84	55,3	148	71,5	105	61,8	11,128	0,004**
Wymiana doświadczeń	76	50,0	64	30,9	77	45,3	14,479	0,001**
Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci	45	29,6	66	31,9	68	40,0	4,002	0,135
Kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich	31	20,4	60	29,0	77	45,3	23,561	<0,000**
Kształtowanie u nauczycieli wiedzy psychologiczno-pedagogicznej i umiejętności partnerskich	61	40,1	112	54,1	97	57,1	10,373	0,006**
Włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola	17	11,2	29	14,0	47	27,6	17,589	<0,000**
Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju	12	7,9	23	11,1	26	15,3	4,174	0,124
Inne	30	19,7	47	22,7	45	26,5	1,893	0,388

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 93

Staż współpracy z nauczycielami przedszkoli znacząco różnicuje cele współpracy z przedszkolami, przyjęte przez instytucje/organizacje. Instytucje współpracujące z przedszkolami od 11 do 25 lat znacznie częściej od tych współpracujących do 10 lat i powyżej 25 lat za cel współpracy przyjęły: *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku, wzbogacenie wiedzy o innych kulturach i obyczajach* oraz *rozwijanie zainteresowań dzieci*. Z kolei na *wymianę doświadczeń* wskazało zdecydowanie najwięcej przedstawicieli instytucji/organizacji, współpracujących z przedszkolami do 10 lat, a najmniej współpracujących od 11 do 25 lat. Okazało się również, że im dłuższa współpraca, tym więcej instytucji/organizacji stawia sobie za cel *kształtowanie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich, kształtowanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej i umiejętności partnerskich* oraz *włączenie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola* (tabela 3.34).



N = 549; % nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; F1 - Akademie/Uroczystości okolicznościowe; F2 - Akcje charytatywne; F3 - Badania sondażowe (np. ankieta); F4 - Dyżury cotygodniowe/comiesięczne; F5 - Dzień otwarty; F6 - Festyny; F7 - Gazetki przedszkolne; F8 - Imprezy czytelniczne; F9 - Kiermasze; F10 - Klub dla rodziców/dziadków; F11 - Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby); F12 - Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby); F13 - Konsultacje indywidualne; F14 - Kontakty e-mailowe; F15 - Kontakty telefoniczne; F16 - Korespondencja listowna; F17 - Korzystanie ze strony internetowej; F18 - Ulotki; F31- Warsztaty; F32 - Wycieczki; F33 - Wystawki prac dzieci; F34 - Zajęcia kulinarne (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie i inne osoby); F35 - Zajęcia otwarte; F36 - Zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby); F37- Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby); F38 - Zebrania grupowe; F39 - Zebrania ogólne; F40 - Zebrania z udziałem specjalisty(ów).

Wykres 3.10. Formy współpracy podejmowane przez instytucje/organizacje na rzecz przedszkoli

Respondentów pytano o to, jakie formy współpracy podejmuje ich instytucja/organizacja na rzecz przedszkoli. Do każdej z form współpracy należało się odnieść według schematu: *stosujemy i cieszą się dużym zainteresowaniem, stosujemy i cieszą się umiarkowanym zainteresowaniem, stosujemy, ale nie cieszą się zainteresowaniem, nie stosujemy* (wykres 3.10).

Jak się okazało trzy najczęstsze formy współpracy, stosowane i cieszące się dużym zainteresowaniem, to: *konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby), festyny i spotkania ze specjalistami/ekspertami*. Najrzadziej w tej kategorii wskazywane formy współpracy to *kronika przedszkola, klub dla rodziców/dziadków, zebranie ogólne i prowadzenie bloga*. Formy współpracy, które są często stosowane i cieszą się umiarkowanym zainteresowaniem ze strony przedszkoli, to *kontakty telefoniczne, akademie/uroczystości okolicznościowe, dzień otwarty, wystawki prac dzieci, korzystanie ze strony internetowej*. Najmniej zaznaczeń w tej kategorii form współpracy odnotowałam w przypadku *prowadzenia bloga, spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby), klubu dla rodziców/dziadków, dyżurów cotygodniowych/comiesięcznych*. Najczęściej wskazywane formy współpracy, które są stosowane, ale nie cieszą się powodzeniem to: *prowadzenie bloga, dyżury cotygodniowe/comiesięczne, korespondencja listowna*, zaś najmniej zaznaczeń wystąpiło przy następujących formach współpracy: *kontakty telefoniczne, wystawki prac dzieci, wycieczki*. Analiza danych dostarczyła informacji o formach współpracy, które nie są stosowane w kooperacji nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Do najczęściej wskazywanych przez respondentów należą *klub dla rodziców/dziadków, prowadzenie bloga, zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)*. Natomiast najmniej zaznaczeń było przy *akademie/uroczystości okolicznościowe, konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby), kontakty telefoniczne*.

W przypadku niektórych rzadko stosowanych form współpracy można wręcz dostrzec, że więcej badanych deklarowała, iż (o ile w ogóle są stosowane) nie cieszą się zainteresowaniem niż że cieszą się zainteresowaniem dużym lub umiarkowanym. Szczególnie widać to w przypadku *prowadzenia bloga i klubu dla rodziców/dziadków*.

Tabela 3.36. Formy współpracy podejmowane przez instytucje/organizacje na rzecz przedszkoli a wielkość miejscowości w której znajduje się instytucja/organizacja

Formy współpracy	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Akcje charytatywne	89	61,8	82	35,0	34	24,8	43,664	<0,000**
Badania sondażowe (np. ankieta)	38	26,4	75	32,1	44	32,1	1,551	0,460
Prowadzenie bloga	33	22,9	52	22,2	15	10,9	8,996	0,011*
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne	33	22,9	57	24,4	26	19,0	1,712	0,425
Dzień otwarty	108	75,0	104	44,4	41	29,9	59,598	<0,000**
Festyny	81	56,3	123	52,6	48	35,0	15,616	<0,000**
Gazetki przedszkolne	60	41,7	79	33,8	21	15,3	24,660	<0,000**
Imprezy czytelnicze	80	55,6	75	32,1	22	16,1	49,363	<0,000**
Warsztaty	48	33,3	111	47,4	63	46,0	7,708	0,021*
Kiermasze	83	57,6	68	29,1	21	15,3	59,641	<0,000**
Klub dla rodziców/dziadków	34	23,6	47	20,1	10	7,3	14,946	0,001**
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	50	34,7	63	26,9	26	19,0	9,122	0,010*
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	101	70,1	131	56,0	59	43,1	21,084	<0,000**
Konsultacje indywidualne	54	37,5	97	41,5	58	42,3	0,747	0,688
Kontakty e-mailowe	47	32,6	95	40,6	66	48,2	6,301	0,043*
Kontakty telefoniczne	89	61,8	133	56,8	79	57,7	0,918	0,632
Korespondencja listowna	35	24,3	86	36,8	30	21,9	12,248	0,002**
Kronika przedszkola	52	36,1	54	23,1	14	10,2	26,580	<0,000**
Loteria fantowa	74	51,4	54	23,1	11	8,0	69,907	<0,000**
Pikniki	91	63,2	91	38,9	28	20,4	53,372	<0,000**
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	57	39,6	80	34,2	37	27,0	5,332	0,072
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	39	27,1	56	23,9	21	15,3	6,391	0,041*
Spotkania zespołowe	52	36,1	93	39,7	40	29,2	4,725	0,094
Akademie/Uroczystości okolicznościowe	116	80,6	117	50,0	52	38,0	54,863	<0,000**
Spotkania z radą przedszkola	38	26,4	74	31,6	37	27,0	1,763	0,414
Spotkania z radą rodziców	56	38,9	65	27,8	26	19,0	14,020	0,001**
Spotkania ze specjalistami/ekspertami	66	45,8	124	53,0	54	39,4	7,340	0,025*
Korzystanie ze strony internetowej	99	68,8	88	37,6	43	31,4	47,298	<0,000**
Szkolenia	44	30,6	105	44,9	62	45,3	8,669	0,013*
Teatr (spektakle, w których aktorami są m.in. przedstawiciele instytucji)	76	52,8	80	34,2	28	20,4	32,469	<0,000**
Ulotki	36	25,0	83	35,5	29	21,2	10,606	0,005**
Wycieczki	80	55,6	97	41,5	37	27,0	23,809	<0,000**
Wystawki prac dzieci	106	73,6	101	43,2	37	27,0	63,058	<0,000**
Zajęcia kulinarne	36	25,0	52	22,2	15	10,9	10,381	<0,006**
Zajęcia otwarte	94	65,3	94	40,2	37	27,0	43,488	<0,000**
Zajęcia relaksacyjne	37	25,7	51	21,8	18	13,1	7,482	0,024*
Zawody sportowe	81	56,3	56	23,9	18	13,1	69,128	<0,000**
Zebrania grupowe	37	25,7	59	25,2	22	16,1	5,364	0,068
Zebrania ogólne	37	25,7	55	23,5	25	18,2	2,614	0,271
Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	43	29,9	83	35,5	41	29,9	2,109	0,348
Prace na rzecz przedszkola	49	34,0	65	27,8	23	16,8	11,337	0,003**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja wyjątkowo silnie różnicuje formy współpracy, podejmowane przez instytucje/organizacje na rzecz przedszkoli. Im mniejsza miejscowość, tym więcej instytucji/organizacji stosuje takie formy współpracy jak: *akcje charytatywne, dyżury cotygodniowe/comiesięczne, dzień otwarty, festyny, gazetki przedszkolne, imprezy czytelnicze, kiermasze, klub dla rodziców/dziadków, koncerty, konkursy, kronika przedszkola, pikniki, spartakiady, akademie/uroczystości okolicznościowe, spotkania z radą rodziców, korzystanie ze strony internetowej, teatr, wycieczki, wystawki prac dzieci, zajęcia kulinarne, zajęcia otwarte, zajęcia relaksacyjne, zawody sportowe, prace na rzecz przedszkola*. Z kolei im większa miejscowość, tym więcej instytucji stosuje jedynie *kontakty e-mailowe*. W *Prowadzenie bloga* angażują się znacznie częściej instytucje/organizacje ze wsi i małych miast niż dużych miast. Z kolei *warsztaty i szkolenia* stosują znacznie częściej instytucje/organizacje z miast niż wsi. Na *korespondencję listowną, spotkania ze specjalistami/ekspertami* oraz *ulotki* wskazało znacznie więcej badanych z małych miast niż ze wsi i dużych miast. Widać wyraźną tendencję, zgodnie z którą im mniejsza miejscowość, tym częstsze stosowanie szerszego wachlarza form współpracy (tabela 3.36).

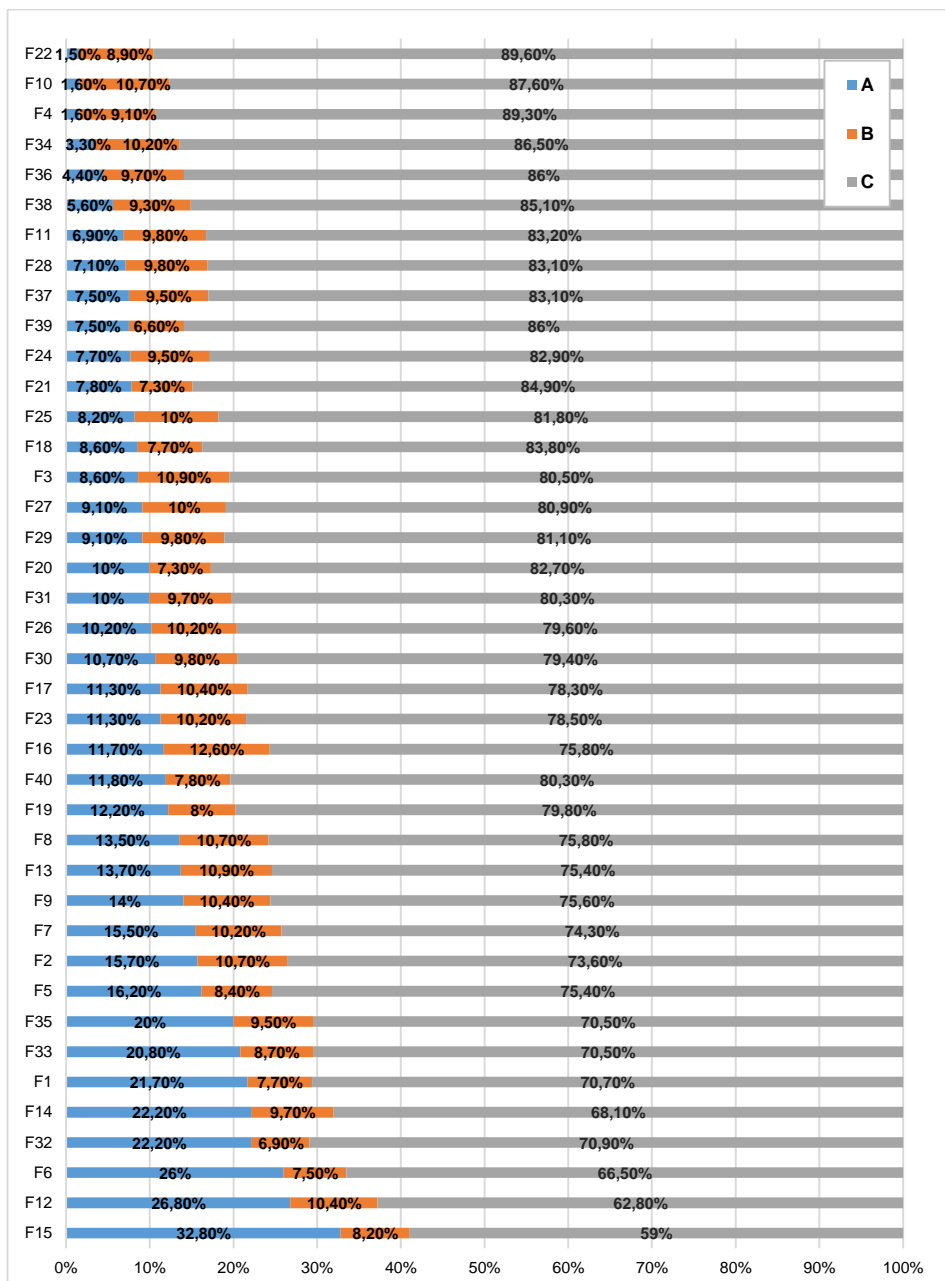
Tabela 3.37. Formy współpracy podejmowane przez instytucje/organizacje na rzecz przedszkoli a staż współpracy z instytucji z przedszkolami

Formy współpracy	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Akcje charytatywne	78	54,2	89	44,7	36	21,4	34,802	<0,000**
Badania sondażowe (np. ankieta)	67	46,5	44	22,1	47	28,0	22,174	<0,000**
Prowadzenie bloga	53	36,8	29	14,6	19	11,3	34,965	<0,000**
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne	56	38,9	35	17,6	26	15,5	27,078	<0,000**
Dzień otwarty	81	56,3	106	53,3	63	37,5	11,420	0,003**
Festyny	88	61,1	90	45,2	73	43,5	9,422	0,009**
Gazetki przedszkolne	61	42,4	54	27,1	46	27,4	9,516	0,009**
Imprezy czytelnicze	66	45,8	79	39,7	35	20,8	21,907	<0,000**
Warsztaty	80	55,6	69	34,7	71	42,3	13,045	0,001**
Kiermasze	65	45,1	77	38,7	33	19,6	23,099	<0,000**
Klub dla rodziców/dziadków	49	34,0	22	11,1	21	12,5	32,911	<0,000**
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	60	41,7	36	18,1	42	25,0	22,186	<0,000**

Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	88	61,1	118	59,3	85	50,6	3,094	0,213
Konsultacje indywidualne	75	52,1	60	30,2	77	45,8	17,137	<0,000**
Kontakty e-mailowe	71	49,3	62	31,2	72	42,9	11,141	0,004**
Kontakty telefoniczne	89	61,8	112	56,3	99	58,9	0,682	0,711
Korespondencja listowna	61	42,4	45	22,6	46	27,4	14,653	0,001**
Kronika przedszkola	55	38,2	34	17,1	33	19,6	21,108	<0,000**
Pikniki	64	44,4	98	49,2	49	29,2	14,705	0,001**
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	67	46,5	51	25,6	60	35,7	14,700	0,001**
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	59	41,0	29	14,6	29	17,3	34,979	<0,000**
Spotkania zespołowe	72	50,0	61	30,7	54	32,1	13,637	0,001**
Spotkania okolicznościowe	86	59,7	121	60,8	78	46,4	7,415	0,025*
Spotkania z radą przedszkola	65	45,1	45	22,6	40	23,8	21,914	<0,000**
Spotkania z radą rodziców	59	41,0	42	21,1	47	28,0	14,960	0,001**
Spotkania ze specjalistami/ekspertami	78	54,2	80	40,2	84	50,0	6,242	0,040*
Korzystanie ze strony internetowej	74	51,4	87	43,7	71	42,3	2,082	0,353
Szkolenie	77	53,5	64	32,2	70	41,7	13,939	0,001**
Teatr (spektakle, w których aktorami są m.in. przedstawiciele instytucji)	68	47,2	74	37,2	42	25,0	14,834	0,001**
Ulotki	55	38,2	40	20,1	54	32,1	13,442	0,001**
Wycieczki	76	52,8	74	37,2	65	38,7	7,901	0,019*
Wystawki prac dzieci	74	51,4	101	50,8	72	42,9	2,304	0,316
Zajęcia kulinarne (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	52	36,1	28	14,1	23	13,7	29,569	<0,000**
Zajęcia otwarte	75	52,1	92	46,2	59	35,1	7,975	0,019*
Zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	52	36,1	31	15,6	25	14,9	25,034	<0,000**
Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	60	41,7	69	34,7	26	15,5	25,998	<0,000**
Zebrania grupowe	56	38,9	30	15,1	33	19,6	26,358	<0,000**
Zebrania ogólne	58	40,3	27	13,6	33	19,6	32,949	<0,000**
Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	64	44,4	47	23,6	55	32,7	15,055	<0,001**
Prace na rzecz przedszkola	63	43,8	46	23,1	31	18,5	25,535	<0,000**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Staż współpracy instytucji/organizacji z nauczycielami przedszkoli bardzo silnie wpływa na stosowane przez te instytucje/organizacje formy współpracy z przedszkolami. Im krótszy staż współpracy, tym więcej instytucji/organizacji stosuje takie formy jak *akcje charytatywne, prowadzenie bloga, dyżury cotygodniowe/comiesięczne, dzień otwarty, festyny, imprezy czytelnicze, kiermasze, teatr, zajęcia otwarte, zawody sportowe oraz prace na rzecz przedszkola*. Z kolei *badania sondażowe, warsztaty, koncerty, kontakty e-mailowe, korespondencję listowną, pomoc psychologiczno-pedagogiczną, spotkania z radą rodziców, spotkania ze specjalistami/ekspertami, szkolenia, ulotki oraz zebrania z udziałem specjalisty(ów)* zdecydowanie najczęściej stosują instytucje/organizacje, współpracujące do 10 lat, a zdecydowanie najrzadziej współpracujące od 11 do 25 lat. Inicjatywy takie jak *gazetki przedszkolne, klub dla rodziców/dziadków, kronikę przedszkolną, spartakiady, spotkania zespołowe, spotkania z radą przedszkola, wycieczki, zajęcia kulinarne, zajęcia relaksacyjne, zebrania grupowe oraz zebrania ogólne* stosuje znacznie więcej instytucji/organizacji współpracujących z przedszkolami do 10 lat niż dłużej. *Pikniki i akademie/uroczystości okolicznościowe* stosują znacznie częściej instytucje/organizacje, współpracujące z przedszkolami do 25 lat niż dłużej. Widać wyraźną tendencję, zgodnie z którą im krótsza kooperacja, tym więcej stosowanych form współpracy (tabela 3.37).



N = 551; % nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź
 A - podejmują często; B - podejmują rzadziej; C - nie podejmują; Kody od F1 do F40 – przypisane są formom współpracy analogicznie jak w wykresie 3.10.

Wykres 3.11. Formy współpracy podejmowane przez nauczycieli przedszkoli na rzecz instytucji/organizacji

Badania uwydatniają, że najczęściej stosowanymi formami przez nauczycieli przedszkoli na rzecz instytucji/organizacja są *kontakty telefoniczne, konkursy, festyny, kontakty e-mailowe, wystawki prac dzieci, zajęcia otwarte, akademie/uroczystości okolicznościowe, wycieczki*. Nauczyciele rzadko podejmują takie formy jak *korrespondencja listowna, klub dla rodziców/dziadków, zajęcia kulinarne, spotkania z radą rodziców, spotkania zespołowe, badania sondażowe, spotkania ze specjalistami/ekspertami, spartakiady, korzystanie ze strony internetowej, imprezy czytelnicze, kiermasze, konsultacje indywidualne, gazetki przedszkolne, akcje charytatywne, konkursy* (wykres 3.11).

Tabela 3.39. Formy współpracy podejmowane przez nauczycieli przedszkoli na rzecz instytucji/organizacji a wielkość miejscowości w której znajduje się instytucja/organizacja

Formy współpracy	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Akcje charytatywna	75	60,5	52	25,4	18	15,7	59,639	<0,000**
Badania sondażowe (np. ankieta)	32	25,8	47	22,9	27	23,5	0,371	0,831
Prowadzenie bloga	16	12,9	31	15,1	10	8,7	3,342	0,188
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne	14	11,3	31	15,1	13	11,3	1,856	0,395
Dzień otwarty	45	36,3	69	33,7	21	18,3	12,096	0,002**
Festyny	85	68,5	74	36,1	26	22,6	51,913	<0,000**
Gazetki przedszkolne	75	60,5	47	22,9	18	15,7	64,146	<0,000**
Imprezy czytelnicze	73	58,9	42	20,5	16	13,9	68,447	<0,000**
Warsztaty	35	28,2	50	24,4	23	20,0	2,644	0,267
Kiermasze	72	58,1	50	24,4	12	10,4	66,462	<0,000**
Klub dla rodziców/dziadków	29	23,4	29	14,1	10	8,7	10,495	0,005**
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	32	25,8	44	21,5	16	13,9	5,850	0,054
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	83	66,9	91	44,4	30	26,1	37,591	<0,000**
Konsultacje indywidualne	42	33,9	62	30,2	33	28,7	1,069	0,586
Kontakty e-mailowe	40	32,3	79	38,5	57	49,6	5,353	0,069
Kontakty telefoniczne	53	42,7	114	55,6	60	52,2	5,325	0,070
Korespondencja listowna	32	25,8	71	34,6	31	27,0	4,524	0,104
Kronika przedszkola	24	19,4	46	22,4	15	13,0	5,113	0,078
Pikniki	28	22,6	61	29,8	21	18,3	6,824	0,033*
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	25	20,2	44	21,5	22	19,1	0,595	0,743
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	67	54,0	39	19,0	13	11,3	63,809	<0,000**
Spotkania zespołowe	40	32,3	45	22,0	19	16,5	8,853	0,012*
Akademie/Uroczystości okolicznościowe	48	38,7	84	41,0	31	27,0	7,890	0,019*

Spotkania z radą przedszkola	33	26,6	47	22,9	14	12,2	8,902	0,012*
Spotkania z radą rodziców	35	28,2	51	24,9	14	12,2	10,851	0,004**
Spotkania ze specjalistami/ekspertami	33	26,6	53	25,9	27	23,5	0,702	0,704
Korzystanie ze strony internetowej	43	34,7	56	27,3	22	19,1	7,785	0,020*
Szkolenia	31	25,0	46	22,4	16	13,9	5,565	0,059
Teatr (spektakle, w których aktorami są m.in. przedstawiciele instytucji/organizacji)	35	28,2	48	23,4	22	19,1	3,144	0,208
Ulotki	63	50,8	39	19,0	11	9,6	58,991	<0,000**
Wycieczki	60	48,4	79	38,5	23	20,0	21,674	<0,000**
Wystawki prac dzieci	53	42,7	79	38,5	28	24,3	10,759	0,005**
Zajęcia kulinarne (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	31	25,0	28	13,7	14	12,2	9,147	0,010*
Zajęcia otwarte	75	60,5	57	27,8	28	24,3	41,402	<0,000**
Zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	27	21,8	35	17,1	13	11,3	5,099	0,078
Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	38	30,6	40	19,5	14	12,2	12,878	0,002**
Zebrania grupowe	30	24,2	36	17,6	15	13,0	5,381	0,068
Zebrania ogólne	18	14,5	42	20,5	15	13,0	4,379	0,112
Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	34	27,4	52	25,4	22	19,1	3,096	0,213
Prace na rzecz przedszkola	23	18,5	42	20,5	16	13,9	2,838	0,242

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja silnie różnicuje formy współpracy, podejmowane przez przedszkola na rzecz instytucji/organizacji. Im mniejsza miejscowość, tym więcej instytucji/organizacji deklaruje, że przedszkola podejmują na ich rzecz takie formy współpracy jak *akcje charytatywne, dzień otwarty, festyny, gazetki przedszkola, imprezy czytelnicze, kiermasze, klub dla rodziców/dziadków, konkursy, spartakiady, spotkania zespołowe, spotkania z radą rodziców, korzystanie ze strony internetowej, ulotki, wycieczki, wystawki prac dzieci* oraz *zawody sportowe*. Zdecydowanie więcej przedstawiciele instytucji/organizacji ze wsi niż z miast wskazało na *zajęcia kulinarne* i *zajęcia otwarte*. Z kolei na *pikniki* i *akademie/uroczystości okolicznościowe* wskazało zdecydowanie najwięcej przedstawiciele instytucji/organizacji z małych miast, a najmniej z dużych miast, natomiast na *spotkania z radą rodziców* zdecydowanie więcej przedstawiciele instytucji/organizacji ze wsi i z małych miast niż z dużych miast (tab. 3.39).

Tabela 3.40. Formy współpracy podejmowane przez przedszkola na rzecz instytucji/ organizacji a staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami

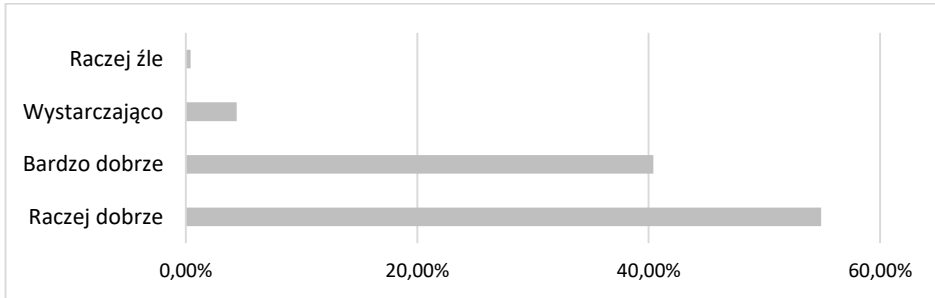
Formy współpracy	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Akcje charytatywne	61	48,4	61	34,1	21	15,3	33,006	<0,000**
Badania sondażowe (np. ankieta)	44	34,9	30	16,8	33	24,1	11,318	0,003**
Prowadzenie bloga	29	23,0	13	7,3	15	10,9	15,895	<0,000**
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne	27	21,4	18	10,1	14	10,2	9,467	0,009**
Dzień otwarty	60	47,6	38	21,2	39	28,5	21,382	<0,000**
Festyny	63	50,0	80	44,7	42	30,7	12,548	0,002**
Gazetki przedszkolne	45	35,7	67	37,4	29	21,2	12,759	0,002**
Imprezy czytelnicze	49	38,9	60	33,5	23	16,8	18,524	<0,000**
Warsztaty	53	42,1	27	15,1	29	21,2	27,364	<0,000**
Kiermasze	49	38,9	63	35,2	22	16,1	21,126	<0,000**
Klub dla rodziców/dziadków	39	31,0	13	7,3	16	11,7	32,202	<0,000**
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	43	34,1	25	14,0	24	17,5	17,882	<0,000**
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	66	52,4	93	52,0	46	33,6	15,372	<0,000**
Konsultacje indywidualne	56	44,4	39	21,8	44	32,1	14,451	<0,000**
Kontakty e-mailowe	57	45,2	54	30,2	60	43,8	5,830	0,054
Kontakty telefoniczne	70	55,6	75	41,9	78	56,9	4,387	0,112
Korespondencja listowna	50	39,7	40	22,3	43	31,4	8,382	0,015*
Kronika przedszkola	35	27,8	33	18,4	21	15,3	6,868	0,032*
Pikniki	46	36,5	36	20,1	30	21,9	10,595	0,005**
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna	32	25,4	34	19,0	29	21,2	1,408	0,495
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	44	34,9	54	30,2	20	14,6	16,991	<0,000**
Spotkania zespołowe	46	36,5	28	15,6	31	22,6	15,726	<0,000**
Akademie/Uroczystości okolicznościowe	68	54,0	51	28,5	43	31,4	20,027	<0,000**
Spotkania z radą przedszkola	42	33,3	30	16,8	23	16,8	13,672	0,001**
Spotkania z radą rodziców	47	37,3	25	14,0	29	21,2	20,703	<0,000**
Spotkania ze specjalistami/ekspertami	51	40,5	31	17,3	30	21,9	19,943	<0,000**
Korzystanie ze strony internetowej	53	42,1	34	19,0	33	24,1	18,469	<0,000**
Szkolenia	46	36,5	22	12,3	28	20,4	23,086	<0,000**
Teatr (spektakle, w których aktorami są m.in. przedstawiciele instytucji/organizacji)	50	39,7	28	15,6	28	20,4	22,460	<0,000**
Ulotki	36	28,6	55	30,7	22	16,1	11,523	0,003**

Wycieczki	69	54,8	58	32,4	37	27,0	22,630	<0,000**
Wystawki prac dzieci	53	42,1	60	33,5	51	37,2	1,521	0,468
Zajęcia kulinarne (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	41	32,5	19	10,6	14	10,2	30,026	<0,000**
Zajęcia otwarte	57	45,2	77	43,0	29	21,2	23,039	<0,000**
Zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	38	30,2	20	11,2	20	14,6	18,153	<0,000**
Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i in.)	45	35,7	24	13,4	22	16,1	23,160	<0,000**
Zebrania grupowe	40	31,7	20	11,2	22	16,1	19,759	<0,000**
Zebrania ogólne	29	23,0	21	11,7	27	19,7	5,803	0,055
Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	47	37,3	35	19,6	27	19,7	14,008	0,001**
Praca na rzecz przedszkola	34	27,0	24	13,4	24	17,5	8,083	0,018*

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Przeprowadzone badania wykazały, że staż współpracy instytucji/organizacji z przedszkolami bardzo silnie wpływa na podejmowane przez nauczycieli przedszkoli inicjatywy wobec instytucji/organizacji. Im krótsza współpraca z przedszkolami, tym więcej przedstawicieli instytucji/organizacji uważa, że przedszkola podejmują na ich rzecz *akcje charytatywne, festyny, imprezy czytelnicze, kronikę przedszkolną, spartakiady* oraz *wycieczki*. Inicjatywy takie jak *badania sondażowe, dzień otwarty, korespondencję listowną, spotkania zespołowe, spotkania z radą rodziców* oraz *szkolenia* wskazywali zdecydowanie najczęściej przedstawiciele instytucji/organizacji, współpracujących z przedszkolami do 10 lat, a najrzadziej przedstawiciele instytucji/organizacji, współpracujących z przedszkolami od 11 do 25 lat (tabela 3.40). Instytucje/organizacje, współpracujące z przedszkolami do 10 lat znacznie częściej od pozostałych otrzymują ze strony przedszkoli propozycje takich inicjatyw jak *prowadzenie bloga, dyżury cotygodniowe/comiesięczne, warsztaty, koncerty, pikniki, akademie/uroczystości okolicznościowe, spotkania z radą przedszkola, spotkania ze specjalistami/ekspertami, korzystanie ze strony internetowej, teatr, zajęcia kulinarne, zajęcia relaksacyjne, zawody sportowe, zebrania grupowe, zebrania z udziałem specjalisty(ów)* oraz *praca na rzecz przedszkola*. Z kolei na formy takie jak *gazetki przedszkolne, kiermasze, klub dla rodziców/dziadków, konkursy, ulotki* oraz *zajęcia otwarte* wskazało zdecydowanie więcej przedstawicieli instytucji/organizacji współpracujących z przedszkolami do 25 lat niż powyżej 25 lat. *Konsultacje indywidualne* były wskazywane najczęściej przez

przedstawiciele instytucji/organizacji, współpracujących z przedszkolami do 10 lat, a najrzadziej przez przedstawiciele instytucji/organizacji, współpracujących od 11 do 25 lat.



Wykres 3.12. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych badanych przedstawicieli instytucji/organizacji

Badani *raczej dobrze* oraz *bardzo dobrze* ocenili swoje umiejętności komunikacyjne (wykres 3.12).

Tabela 3.41. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych przedstawicieli instytucji/organizacji a wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja

Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych	Wielkość miejscowości					
	wieś		miasto małe		miasto duże	
	N	%	N	%	N	%
Raczej źle	1	0,7	1	0,4	0	0,0
Wystarczająco	9	6,0	13	5,4	2	1,4
Raczej dobrze	87	58,0	121	50,0	84	57,9
Bardzo dobrze	53	35,3	107	44,2	59	40,7
Ogółem	150	100,0	242	100,0	145	100,0

Test Chi-2: Chi-2=8,568, p=0,199
 Test Kruskala-Wallisa: H=3,199, p=0,202
 Współczynnik korelacji rho Spearmana: rho=0,061, p=0,158

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy oceną własną umiejętności komunikacyjnych pracowników instytucji/organizacji, którzy realizują współpracę z nauczycielami przedszkoli a wielkością miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja. Nie ma również istotnych statystycznie różnic pomiędzy respondentami z instytucji/organizacji, znajdujących się w miejscowościach o różnej wielkości, pod względem oceny własnych umiejętności komunikacyjnych pracowników instytucji/organizacji, którzy realizują współpracę z nauczycielami przedszkoli. Nie ma również korelacji liniowej pomiędzy oceną własnych umiejętności komunikacyjnych pracowników instytucji/

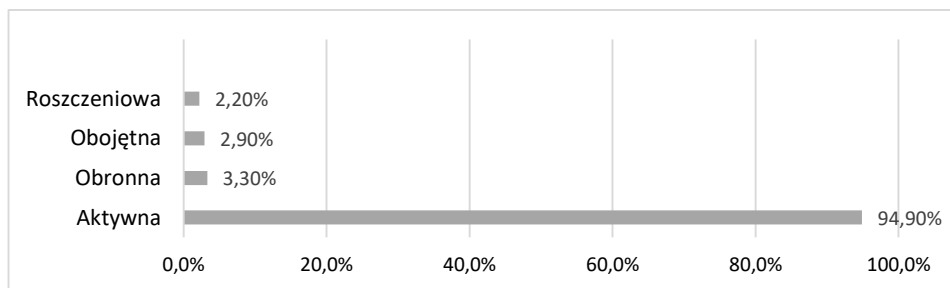
organizacji, którzy realizują współpracę z nauczycielami przedszkoli a wielkością miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja (tabela 3.41).

Tabela 3.42. Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych badanych przedstawicieli instytucji/organizacji a staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami

Ocena własnych umiejętności komunikacyjnych	Staż współpracy z przedszkolami					
	do 10		11-25		powyżej 25	
	N	%	N	%	N	%
Raczej źle	1	0,7	1	0,5	0	0,0
Wystarczająco	5	3,3	8	3,9	11	6,4
Raczej dobrze	75	49,0	117	56,5	101	58,7
Bardzo dobrze	72	47,1	81	39,1	60	34,9
Ogółem	153	100,0	207	100,0	172	100,0

Test Chi-2: Chi-2=7,673, p=0,263
 Test Kruskala-Wallisa: H=5,388, p=0,068
 Współczynnik korelacji rho Spearmana: rho=-0,100, p=0,021*

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy oceną własną umiejętności komunikacyjnych pracowników instytucji/organizacji, którzy realizują współpracę z nauczycielami przedszkoli a stażem współpracy z przedszkolami. Nie ma również istotnych statystycznie różnic pomiędzy respondentami z instytucji/organizacji o różnym stażu współpracy pod względem oceny własnych umiejętności komunikacyjnych pracowników instytucji/organizacji, którzy realizują współpracę z nauczycielami przedszkoli. Współczynnik korelacji rho Spearmana wykazał natomiast słabą, ale istotną statystycznie, ujemną korelację między tymi zmiennymi. Zatem im krótszy czas współpracy, tym lepsza ocena własnych umiejętności komunikacyjnych pracowników instytucji/organizacji, którzy realizują współpracę z nauczycielami przedszkoli (tabela 3.42).



N= 550; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.13. Postawy reprezentowane przez nauczycieli przedszkoli jako partnerów współpracy z instytucjami/organizacjami

Badani przedstawiciele instytucji/organizacji najczęściej wskazywali *postawę aktywną*, a najrzadziej *postawę roszczeniową* (wykres 3.13).

Tabela 3.43. Postawy reprezentowane przez nauczycieli przedszkoli jako partnerów a wielkość miejscowości w której znajduje się instytucja/organizacja

Postawy	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Aktywna	139	92,7	227	93,8	143	98,6	6,152	0,046*
Roszczeniowa	3	2,0	5	2,1	3	2,1	0,002	0,999
Obronna	8	5,3	6	2,5	4	2,8	2,544	0,280
Obojętna	6	4,0	6	2,5	4	2,8	0,774	0,679

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

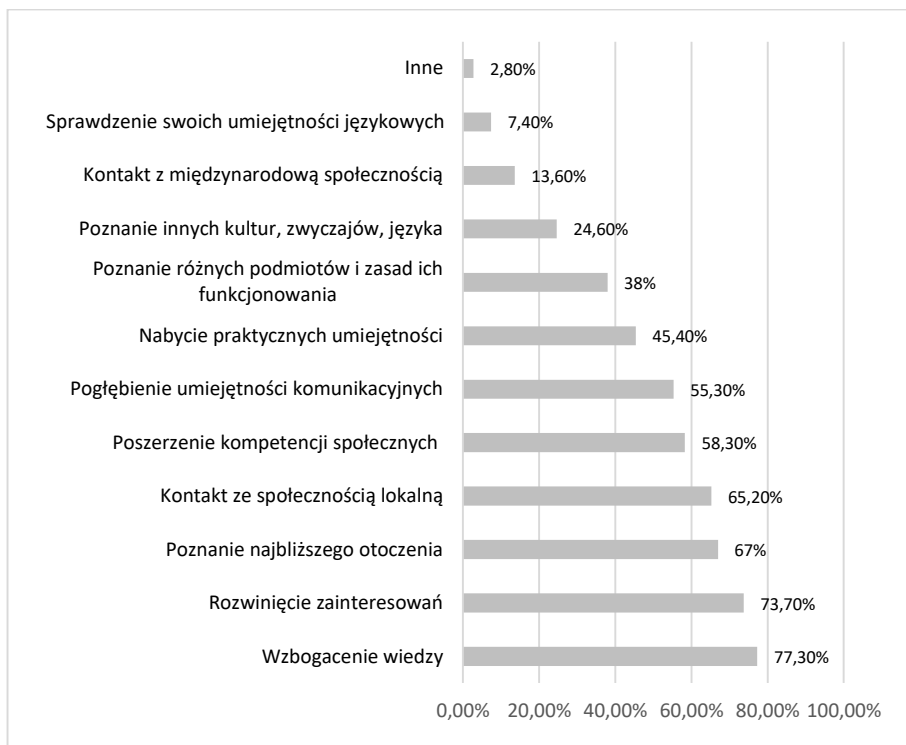
Jak się okazało, im większa miejscowość, tym więcej badanych uważa, że nauczyciele przedszkoli jako partnerzy współpracy prezentują *postawę aktywną* (tabela 3.43).

Tabela 3.44. Postawy reprezentowane przez nauczycieli przedszkoli a staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami

Postawy	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Aktywna	147	96,1	196	94,7	161	93,6	1,445	0,486
Roszczeniowa	3	2,0	6	2,9	2	1,2	1,427	0,490
Obronna	5	3,3	8	3,9	5	2,9	0,282	0,868
Obojętna	1	0,7	6	2,9	9	5,2	5,782	0,056

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy opinią przedstawicieli instytucji/organizacji na temat postaw reprezentowanych przez nauczycieli przedszkoli jako partnerów współpracy a stażem instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami (tabela 3.44).



N = 537; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.14. Korzyści dla dzieci, jakie zdaniem przedstawicieli instytucji/organizacji wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Pytani o korzyści dla dzieci, jakie ich zdaniem wynikają ze współpracy przedszkola ze instytucjami/organizacjami, badani najczęściej wskazywali na *wzbogacenie wiedzy* oraz *rozwinięcie zainteresowań*. Zdecydowanie ponad połowa respondentów za korzyść dla dzieci uznaje także *poznanie najbliższego otoczenia* oraz *kontakt ze społecznością lokalną*, a ponad połowa *poszerzenie kompetencji społecznych* oraz *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych*. Blisko połowa respondentów wskazała także na *nabycie praktycznych umiejętności* oraz *poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania*. Pozostałe warianty odpowiedzi wybrało zdecydowanie mniej badanych (wykres 3.14).

Tabela 3.45. Korzyści dla dzieci, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości w której znajduje się instytucja/organizacja

Korzyści dla dzieci	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	117	79,1	145	60,2	82	58,2	18,015	<0,000**
Poznanie najbliższego otoczenia	99	66,9	167	69,3	88	62,4	2,794	0,247
Rozwinięcie zainteresowań	100	67,6	180	74,7	110	78,0	3,818	0,148
Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania	41	27,7	99	41,1	60	42,6	8,755	0,013*
Wzbogacenie wiedzy	118	79,7	185	76,8	107	75,9	0,972	0,615
Poszerzenie kompetencji społecznych	59	39,9	144	59,8	105	74,5	33,818	<0,000**
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych	76	51,4	125	51,9	93	66,0	7,105	0,029*
Nabycie praktycznych umiejętności	53	35,8	108	44,8	80	56,7	11,742	0,003**
Kontakt z międzynarodową społecznością	41	27,7	13	5,4	17	12,1	39,315	<0,000**
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	47	31,8	39	16,2	45	31,9	16,375	<0,000**
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	8	5,4	12	5,0	17	12,1	7,255	0,027*
Inne	1	0,7	8	3,3	6	4,3	3,698	0,157

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

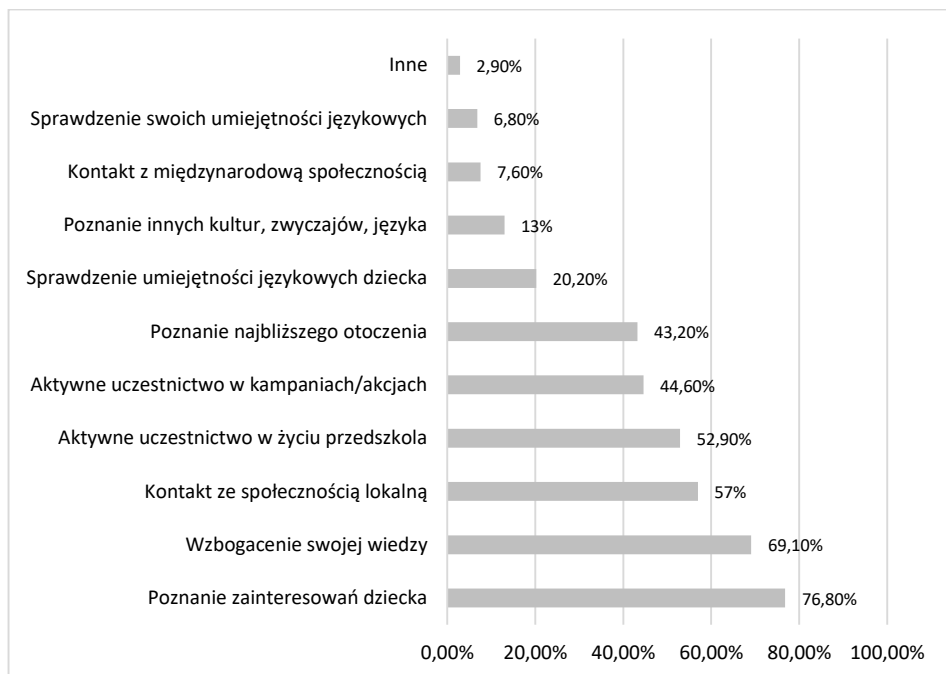
Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja silnie różnicuje opinię badanych na temat korzyści dla dzieci, jakie wynikają ze współpracy przedszkola z instytucjami/organizacjami. Reprezentanci instytucji/organizacji ze wsi znacząco częściej od reprezentantów instytucji/organizacji miejskich wskazywali na *kontakt ze społecznością lokalną* oraz *kontakt z międzynarodową społecznością*. Z kolei przedstawiciele instytucji/organizacji z miasta znacząco częściej od przedstawicieli instytucji/organizacji ze wsi wskazywali na *poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania*. Im większa miejscowość, tym więcej wskazań na *poszerzenie kompetencji społecznych* oraz *nabycie praktycznych umiejętności*. Respondenci z dużych miast wyraźnie częściej od respondentów z małych miast i wsi uważają za korzyść dla dzieci *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych* oraz *sprawdzenie swoich umiejętności językowych*. Natomiast na *poznanie innych kultur, zwyczajów i języka* wskazało znacznie mniej badanych z małych miast niż ze wsi i miast dużych (tabela 3.45).

Tabela 3.46. Korzyści dla dzieci, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a staż instytucji /organizacji we współpracy z przedszkolami

Korzyści dla dzieci	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	87	57,6	140	68,6	116	67,8	5,262	0,072
Poznanie najbliższego otoczenia	107	70,9	108	52,9	136	79,5	30,884	<0,000**
Rozwinięcie zainteresowań	111	73,5	130	63,7	146	85,4	22,089	<0,000**
Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania	50	33,1	62	30,4	84	49,1	15,574	<0,000**
Wzbogacenie wiedzy	108	71,5	169	82,8	129	75,4	6,287	0,043*
Poszerzenie kompetencji społecznych	91	60,3	93	45,6	122	71,3	25,620	<0,000**
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych	69	45,7	119	58,3	102	59,6	7,583	0,023*
Nabycie praktycznych umiejętności	75	49,7	80	39,2	83	48,5	4,975	0,083
Kontakt z międzynarodową społecznością	13	8,6	42	20,6	17	9,9	13,444	0,001**
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	31	20,5	54	26,5	43	25,1	1,735	0,420
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	13	8,6	9	4,4	17	9,9	4,612	0,100
Inne	6	4,0	3	1,5	6	3,5	2,367	0,306

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami również wpływa na opinię przedstawicieli tychże instytucji/organizacji na temat korzyści dla dzieci, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Przedstawiciele instytucji/organizacji, które współpracują z przedszkolami od 11 do 25 znacząco rzadziej od pozostałych uważali, że dzieci odnoszą takie korzyści jak *poznanie bliższego otoczenia*, *rozwinięcie zainteresowań*, *poszerzenie kompetencji społecznych*, natomiast znacząco częściej od pozostałych wskazywali na *wzbogacenie wiedzy* oraz *kontakt z międzynarodową społecznością*. Jak się okazało, na *poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania* wskazało znacznie więcej przedstawicieli instytucji/organizacji, współpracujących ze szkołami powyżej 25 lat niż krócej, a na *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych* zdecydowanie więcej przedstawicieli instytucji/organizacji, współpracujących ze szkołami co najmniej 11 lat niż mniej (tabela 3.46).



N=513; wszystkie odpowiedzi 2026; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.15. Korzyści dla rodziców, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Respondenci, pytani o korzyści dla rodziców, jakie ich zdaniem wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami, zdecydowanie najczęściej wskazywali na *poznanie zainteresowań dziecka*, a następnie na *wzbogacenie swojej wiedzy*. Ponad połowa za korzyść dla rodziców uznała także *kontakt ze społecznością lokalną* oraz *aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola*, a blisko połowa *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach* oraz *poznanie najbliższego otoczenia* (wykres 3.15).

Tabela 3.47. Korzyści dla rodziców, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja

Korzyści dla rodziców	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Poznanie najbliższego otoczenia	46	31,9	108	48,6	62	46,3	8,038	0,018*
Kontakt ze społecznością lokalną	98	68,1	122	55,0	68	50,7	11,912	0,003**
Poznanie zainteresowań dziecka	116	80,6	158	71,2	110	82,1	8,441	0,015*
Wzbogacenie swojej wiedzy	101	70,1	156	70,3	90	67,2	0,898	0,638
Kontakt z międzynarodową społecznością	5	3,5	17	7,7	14	10,4	4,784	0,091
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	7	4,9	28	12,6	29	21,6	16,563	<0,000**
Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka	47	32,6	31	14,0	23	17,2	21,936	<0,000**
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	5	3,5	14	6,3	15	11,2	6,333	0,042*
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	70	48,6	102	45,9	52	38,8	3,574	0,167
Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola	103	71,5	98	44,1	64	47,8	31,558	<0,000**
Inne	0	0,0	5	2,3	10	7,5	13,773	0,001**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

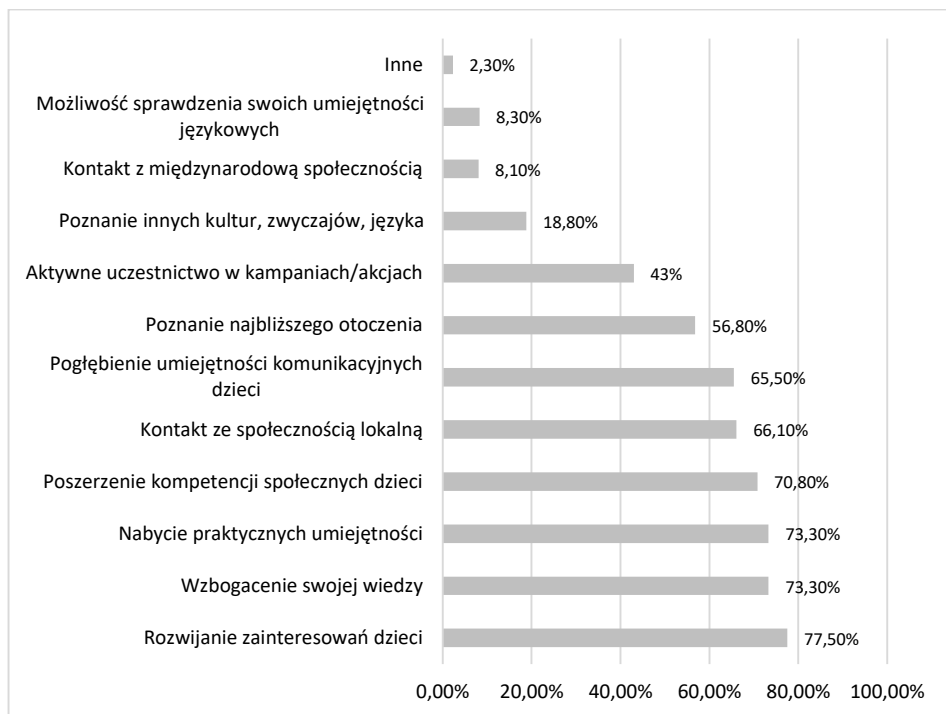
Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja znacząco wpływa na opinię jej przedstawicieli na temat korzyści dla rodziców, wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Respondenci z miasta znacznie częściej od respondentów ze wsi wskazywali na *poznanie najbliższego otoczenia*, a znacznie rzadziej na *aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola*. Im większa miejscowość, tym więcej odpowiedzi: *poznanie innych kultur, zwyczajów, języka, sprawdzenie swoich umiejętności językowych oraz inne*, natomiast mniej odpowiedzi *kontakt ze społecznością lokalną*. Na *poznanie zainteresowań dziecka* wskazało znacznie mniej przedstawicieli instytucji/organizacji z małych miast niż z pozostałych miejscowości, a na *sprawdzenie umiejętności językowych dziecka* znacznie więcej badanych z instytucji/organizacji ze wsi niż z miast (tabela 3.47).

Tabela 3.48. Korzyści dla rodziców, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami

Korzyści dla rodziców	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Poznanie najbliższego otoczenia	60	43,8	72	37,5	83	49,7	6,929	0,031*
Kontakt ze społecznością lokalną	84	61,3	110	57,3	93	55,7	0,111	0,946
Poznanie zainteresowań dziecka	81	59,1	157	81,8	144	86,2	39,609	<0,000**
Wzbogacenie swojej wiedzy	91	66,4	137	71,4	115	68,9	2,227	0,328
Kontakt z międzynarodową społecznością	11	8,0	10	5,2	16	9,6	2,867	0,238
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	17	12,4	18	9,4	28	16,8	5,175	0,075
Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka	23	16,8	51	26,6	29	17,4	6,284	0,043*
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	10	7,3	10	5,2	14	8,4	1,688	0,430
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	37	27,0	99	51,6	86	51,5	27,082	<0,000**
Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola	64	46,7	102	53,1	97	58,1	6,587	0,037*
Inne	2	1,5	7	3,6	6	3,6	1,785	0,410

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Analiza danych pozwala na stwierdzenie, że staż instytucji/organizacji we współpracy z nauczycielami przedszkoli ma znaczący wpływ na opinię przedstawicieli tychże instytucji/organizacji na temat korzyści dla rodziców, jakie wynikają ze współpracy przedszkola ze środowiskiem społecznym. Okazało się, że na *poznanie najbliższego otoczenia* wskazało najwięcej badanych z instytucji/organizacji, współpracujących powyżej 25 lat, a najmniej z instytucji/organizacji współpracujących od 11 do 25 lat. Z kolei na *poznanie zainteresowań dziecka, aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach* oraz *aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola* wskazało znacznie więcej przedstawicieli instytucji/organizacji, współpracujących więcej niż 10 lat niż do 10 lat. *Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka* zaznaczali częściej od pozostałych przedstawiciele instytucji/organizacji, współpracujących z przedszkolami od 11 do 25 lat (tabela 3.48).



N= 528; Wszystkie odpowiedzi 2977; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.16. Korzyści dla nauczycieli, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Respondenci wskazywali na następujące korzyści dla nauczycieli, jakie ich zdaniem wynikają ze współpracy przedszkola z instytucjami/organizacjami: *rozwijanie zainteresowań dzieci, wzbogacenie swojej wiedzy, nabycie praktycznych umiejętności, poszerzanie kompetencji społecznych dzieci, kontakt ze społecznością lokalną oraz pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci*. Ponad połowa badanych za korzyść dla nauczycieli uważa również *poznanie najbliższego otoczenia*, a niemal połowa *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach*. Pozostałe odpowiedzi wybierane były przez niewielu respondentów (wykres 3.16).

Tabela 3.49. Korzyści dla nauczycieli, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja

Korzyści dla nauczycieli	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	115	78,2	137	58,8	91	64,5	16,284	<0,000**
Poznanie najbliższego otoczenia	94	63,9	126	54,1	75	53,2	5,030	0,081
Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci	110	74,8	154	66,1	105	74,5	5,315	0,070
Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci	111	75,5	136	58,4	95	67,4	12,977	0,002**
Rozwinięcie zainteresowań dzieci	122	83,0	175	75,1	107	75,9	4,264	0,119
Wzbogacenie swojej wiedzy	111	75,5	171	73,4	100	70,9	0,958	0,619
Nabycie praktycznych umiejętności	123	83,7	171	73,4	88	62,4	16,355	<0,000**
Kontakt z międzynarodową społecznością	8	5,4	15	6,4	19	13,5	7,784	0,020*
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	46	31,3	22	9,4	30	21,3	29,687	<0,000**
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	8	5,4	17	7,3	18	12,8	5,595	0,061
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	75	51,0	97	41,6	52	36,9	6,543	0,038*
Inne	1	0,7	4	1,7	7	5,0	6,525	0,038*

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

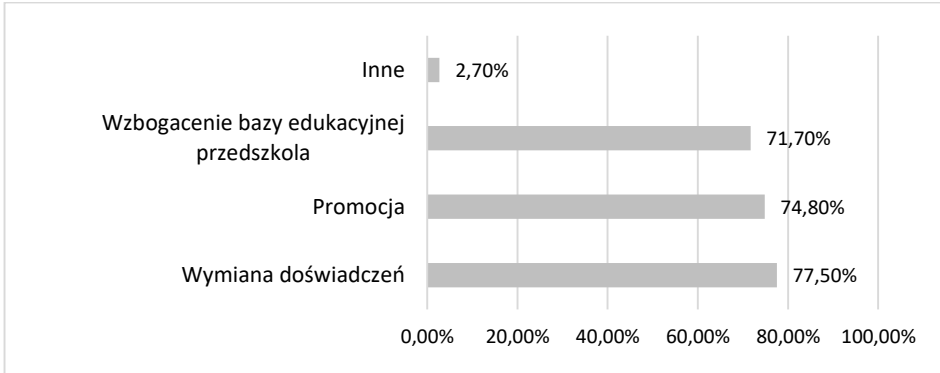
Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja wpływa na opinię przedstawicieli na temat korzyści dla nauczycieli, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Znacznie więcej badanych ze wsi niż z miast wskazało na *kontakt ze społecznością lokalną*, *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci*, *nabycie praktycznych umiejętności* oraz *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach*. Z kolei *kontakt z międzynarodową społecznością* oraz odpowiedź *inne* wskazywało zdecydowanie więcej badanych z dużych miast niż z miast małych oraz ze wsi. Natomiast *poznanie innych kultur, zwyczajów, języka* wybrało o wiele więcej przedstawicieli instytucji/organizacji ze wsi niż z małych miast (tabela 3.49).

Tabela 3.50. Korzyści dla nauczycieli, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami

Korzyści dla nauczycieli	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kontakt ze społecznością lokalną	85	57,8	135	67,2	121	71,6	7,518	0,023*
Poznanie najbliższego otoczenia	77	52,4	118	58,7	96	56,8	1,665	0,435
Poszerzanie kompetencji społecznych dzieci	101	68,7	141	70,1	124	73,4	1,258	0,533
Pogłębianie umiejętności komunikacyjnych dzieci	87	59,2	127	63,2	124	73,4	8,300	0,016*
Rozwinięcie zainteresowań dzieci	105	71,4	164	81,6	131	77,5	5,341	0,069
Wzbogacenie swojej wiedzy	101	68,7	153	76,1	123	72,8	2,669	0,263
Nabycie praktycznych umiejętności	110	74,8	146	72,6	122	72,2	0,099	0,952
Kontakt z międzynarodową społecznością	18	12,2	7	3,5	17	10,1	9,854	0,007**
Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka	21	14,3	45	22,4	29	17,2	4,054	0,132
Sprawdzenie swoich umiejętności językowych	14	9,5	8	4,0	21	12,4	9,038	0,011*
Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach	41	27,9	95	47,3	86	50,9	20,047	<0,000**
Inne	2	1,4	6	3,0	4	2,4	1,017	0,602

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Staż współpracy nauczycieli przedszkoli również wpływa na opinię respondentów na temat korzyści dla nauczycieli, jakie wynikają ze współpracy przedszkola z instytucjami/organizacjami. Im dłuższy staż współpracy, tym więcej badanych wskazało na *kontakt ze społecznością lokalną* oraz *pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci*. Z kolei na *kontakt z międzynarodową społecznością* oraz *sprawdzenie swoich umiejętności językowych* wskazywali rzadziej od pozostałych przedstawiciele instytucji/organizacji współpracujących z przedszkolami od 11 do 25 lat. Korzyść *aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach* wybrało o wiele więcej przedstawicieli instytucji/organizacji współpracujących z przedszkolami dłużej niż 10 lat niż do 10 lat (tabela 3.50).



N = 520; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.17. Korzyści dla instytucji/organizacji, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkola z instytucjami/organizacjami

Respondenci, pytani o korzyści dla instytucji/organizacji, jakie ich zdaniem wynikają ze współpracy przedszkola z instytucjami/organizacjami, podobnie często wskazywali na wszystkie wymienione w kwestionariuszu ankiety korzyści (wykres 3.17).

Tabela 3.51. Korzyści dla instytucji, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkola z instytucjami/organizacjami a wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja

Korzyści dla instytucji/ organizacji	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wymiana doświadczeń	115	79,3	178	76,1	104	77,6	0,967	0,617
Promocja	125	86,2	171	73,1	87	64,9	19,720	<0,000**
Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola	103	71,0	166	70,9	99	73,9	0,006	0,997
Inne	1	0,7	6	2,6	7	5,2	5,056	0,080

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

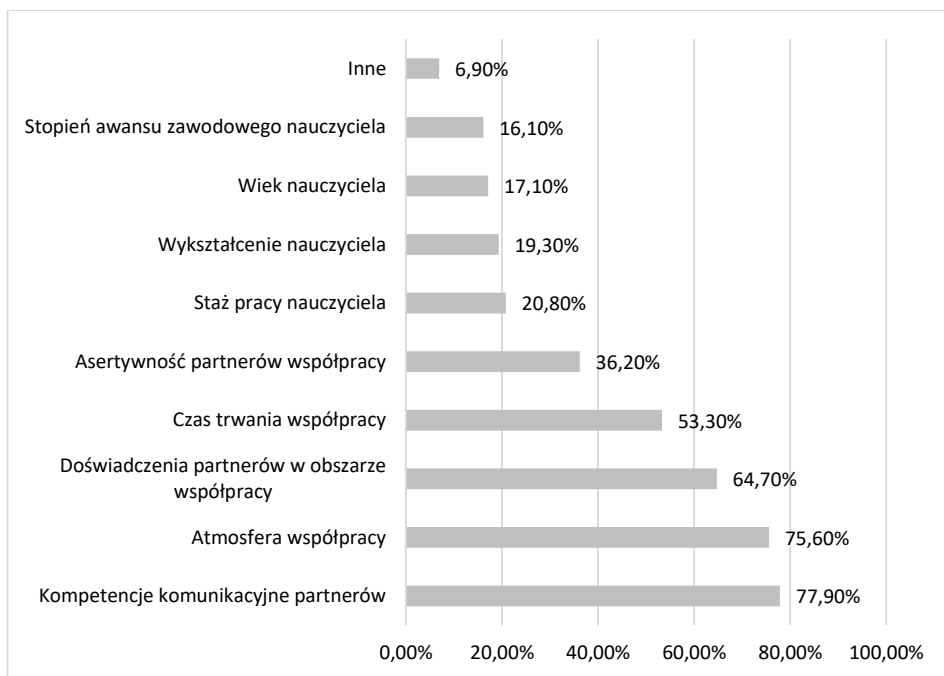
Im mniejsza miejscowość, w której znajduje się instytucja/organizacja, tym więcej badanych wskazało na *promocję* jako korzyść odnoszoną przez instytucję/organizację dzięki współpracy z nauczycielami przedszkola (tabela 3.51).

Tabela 3.52. Korzyści dla instytucji, jakie wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a staż instytucji we współpracy z przedszkolami

Korzyści dla instytucji/ organizacji	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Wymiana doświadczeń	115	77,7	161	80,9	117	71,8	5,237	0,073
Promocja	114	77,0	142	71,4	124	76,1	1,520	0,468
Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola	84	56,8	155	77,9	128	78,5	19,519	0,000**
Inne	2	1,4	5	2,5	7	4,3s	2,441	0,295

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Badani reprezentujący instytucje/organizacje, które współpracują z przedszkolami dłużej niż 10 lat zdecydowanie częściej od badanych reprezentujących instytucje/organizacje, współpracujące do 10 lat uważają, że *wzbogacenia bazy edukacyjnej* jest korzyścią, jaką odnoszą instytucje/organizacje dzięki współpracy przedszkola z instytucjami/organizacjami (tabela 3.52).



N = 533; % obserwacji nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź

Wykres 3.18. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami

Respondenci, pytani o czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami, zdecydowanie najczęściej wskazywali na *kompetencje komunikacyjne partnerów* oraz *atmosferę współpracy*. Ponad połowa respondentów wskazała także na *doświadczenia partnerów w obszarze współpracy* oraz *czas trwania współpracy*. Pozostałe czynniki były wskazywane zdecydowanie rzadziej (wykres 3.18).

Tabela 3.53. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami a wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja

Czynniki	Wielkość miejscowości						Test Chi-2	
	wieś		miasto małe		miasto duże		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kompetencje komunikacyjne partnerów	103	71,5	186	80,5	113	81,3	4,298	0,117
Asertywność partnerów współpracy	73	50,7	73	31,6	43	30,9	16,571	<0,000**
Atmosfera współpracy	122	84,7	167	72,3	101	72,7	7,957	0,019*
Czas trwania współpracy	54	37,5	134	58,0	86	61,9	19,364	<0,000**
Wiek nauczyciela	31	21,5	34	14,7	21	15,1	3,361	0,184
Wykształcenie nauczyciela	25	17,4	35	15,2	41	29,5	11,954	0,003**
Staż pracy nauczyciela	27	18,8	44	19,0	37	26,6	3,614	0,164
Stopień awansu zawodowego nauczyciela	20	13,9	39	16,9	24	17,3	0,731	0,694
Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	95	66,0	147	63,6	92	66,2	0,396	0,820
Inne	3	2,1	13	5,6	19	13,7	15,868	<0,000**

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja różnicuje opinię respondentów na temat czynników, ułatwiających współpracę przedszkola z instytucjami/organizacjami. Zdecydowanie więcej badanych ze wsi niż z miast wskazało na *asertywność partnerów współpracy* oraz *atmosferę współpracy*, a zdecydowanie więcej respondentów z miast, niż ze wsi na *czas trwania współpracy* oraz wariant *inne*. Zdecydowanie więcej badanych z dużych miast niż ze wsi i z małych miast za ważny czynnik uważa natomiast *wykształcenie nauczyciela* (tabela 3.53).

Tabela 3.54. Czynniki ułatwiające współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami a staż instytucji/organizacji we współpracy z przedszkolami

Czynniki	Staż współpracy z przedszkolami						Test Chi-2	
	do 10		od 11 do 25		powyżej 25		Chi-2	p
	N	%	N	%	N	%		
Kompetencje komunikacyjne partnerów	114	77,6	153	78,9	131	77,5	0,166	0,920
Asertywność partnerów współpracy	49	33,3	79	40,7	60	35,5	1,491	0,475
Atmosfera współpracy	112	76,2	151	77,8	127	75,1	0,010	0,995
Czas trwania współpracy	76	51,7	97	50,0	99	58,6	4,210	0,122
Wiek nauczyciela	23	15,6	22	11,3	40	23,7	11,108	0,004**
Wykształcenie nauczyciela	24	16,3	31	16,0	41	24,3	5,642	0,060
Staż pracy nauczyciela	27	18,4	28	14,4	52	30,8	16,840	<0,000**
Stopień awansu zawodowego nauczyciela	11	7,5	24	12,4	47	27,8	28,629	<0,000**
Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	89	60,5	129	66,5	114	67,5	2,063	0,356
Inne	10	6,8	12	6,2	14	8,3	0,805	0,669

% nie sumują się do 100, ponieważ badani mogli wskazać więcej niż jedną odpowiedź; * opis gwiazdek na s. 92

Staż instytucji/organizacji we współpracy z nauczycielami przedszkoli istotnie wpływa na opinię badanych dotyczącą *wieku nauczyciela*, *stażu pracy nauczyciela* oraz *stopnie awansu zawodowego nauczyciela* jako czynników ułatwiających współpracę przedszkola z instytucjami/organizacjami. Na czynniki te wskazało zdecydowanie więcej respondentów z instytucji/organizacji współpracujących z przedszkolami dłużej niż 25 lat niż do 25 lat (tabela 3.54).

3.5. Podsumowanie

Każda sfera rozwoju dziecka wymaga współpracy z innymi, wspierania się i uzupełniania. Zasadne stało się przyjęcie tezy że „Współpraca jest wynikiem życia w wolności, przepełnionego wolnością wyboru aktywności”²¹. Życie w „wolności” oznacza respektowanie norm, a tym samym uczenie się empatii i odpowiedzialności, opartej na zaufaniu.

²¹ H.K. Berg, *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Jedność, Kielce 2007, s. 70.

Rozważania teoretyczne i empiryczne umożliwiają sformułowanie wniosków, które są jednocześnie odpowiedziami na pytania badawcze. Na początku wypada odnieść się do determinantów, które oddziałują na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Z analizy uzyskanych w procesie badawczym danych wykazano, że najczęściej wskazywanym przez respondentów celem współpracy z instytucjami/organizacjami było *rozwijanie zainteresowań dzieci*. Zdaniem respondentów wybrane cele przeważnie realizowane są przez *kontakty telefoniczne, konkursy, festyny oraz akademie/uroczystości okolicznościowe*.

Zwrócono także uwagę na istotny determinant w kontaktach międzyludzkich, a mianowicie na ocenę własnych umiejętności komunikacyjnych, której przypisano wartość wysoką na skali Likerta. Pozytywną ocenę także uzyskały postawy partnerów współpracy. Innymi fundamentalnymi determinantami, zdaniem respondentów, które ułatwiają współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami są *kompetencje komunikacyjne partnerów oraz atmosfera współpracy*.

Drugie pytanie badawcze skoncentrowane zostało na korzyściach, które wynikają ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Istotne w odniesieniu do korzyści dla dzieci wydaje się podkreślenie, że nauczyciele przedszkoli akcentowali inne profity niż przedstawiciele instytucji/organizacji. W części wspólnej znalazło się jedynie *rozwinięcie zainteresowań*. Z kolei badani z obu grup ankietowanych, pytani o korzyści dla rodziców, wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami, najczęściej wskazywali na *poznanie zainteresowań dziecka*.

Uzyskane dane wskazały na następujące korzyści dla nauczycieli wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami: *rozwijanie zainteresowań dzieci, wzbogacenie swojej wiedzy, nabycie praktycznych umiejętności, poszerzanie kompetencji społecznych dzieci*.

Nie można pominąć także kwestii korzyści dla instytucji/organizacji, jakie zdaniem badanych wynikają ze współpracy przedszkola ze środowiskiem społecznym. Zdecydowanie najczęściej wskazywano na *wymianę doświadczeń, promocję, wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola*.

Kolejny etap poszukiwań w projekcie badawczym odnosił się do zmiennych niezależnych, które oddziałują na determinanty oraz do korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Dane z badań sugerują, że wielkość miejscowości znacząco różnicuje wybór celów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Szczególnie

nauczyciele przedszkoli z małych miejscowości za generalny cel stawiali *wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku*. Na wybór celów współpracy przez instytucje/organizacje także znacząco oddziałuje staż współpracy nauczycieli przedszkoli z daną instytucją/organizacją. Uzyskane dane empiryczne sugerują, że grupa wiekowa, nad którą sprawują opiekę nauczyciele przedszkoli ma znaczenie dla formułowania celów współpracy.

W wyniku badań stwierdza się, że w zależności od wielkości miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja, różnicowane są formy współpracy podejmowane zarówno przez nauczycieli przedszkoli, jak i przez instytucje/organizacje. Staż współpracy instytucji/organizacji z nauczycielami przedszkoli jest czynnikiem bardzo silnie oddziałującym na wybór form współpracy przez nauczycieli przedszkoli oraz przez instytucje/organizacje. Natomiast nie ma istotnej statystycznie zależności pomiędzy samooceną poziomu komunikacji respondentów, a żadną z uwzględnionych w badaniach zmiennych. Na ocenę postaw partnerów oddziałuje wyłącznie wielkość miejscowości, w których pracują nauczyciele przedszkoli oraz znajdują się instytucje/organizacje.

W przypadku korzyści dla dzieci można dostrzec istotne oddziaływanie następujących czynników: wiek nauczycieli przedszkoli, stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli, wielkość miejscowości, grupa wiekowa dzieci oraz staż instytucji/organizacji we współpracy. Przedstawione wyniki badań w części empirycznej wskazują, że wiek nauczycieli przedszkoli, stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli, wielkość miejscowości pracy, wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja, czas współpracy, w opinii badanych znacząco oddziałują na korzyści dla rodziców.

Z kolei uzyskane dane sugerują, że największe oddziaływanie na korzyści dla nauczycieli ma wiek nauczycieli przedszkoli, stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli, wielkości miejscowości pracy, grupa wiekowa dzieci, wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja, czas współpracy.

W analizie danych uzyskano kolejny rezultat, którym jest istotna zależność między korzyściami dla instytucji/organizacji wynikającymi ze współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym a wiekiem nauczycieli przedszkoli, stopniem awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli, wielkością miejscowości, w której jest dana instytucja/organizacja i czasem współpracy.

Okazało się ponadto, że wiek nauczycieli przedszkoli, stopień awansu zawodowego nauczycieli przedszkoli, wielkość miejscowości pracy, grupy wiekowe dzieci, wielkość miejscowości, w której znajduje się instytucja/organizacja, czas współpracy różnicują wypowiedzi respondentów.

To, co można uznać za znaczące z punktu widzenia przedmiotu rozważań, to następujące zarysowujące się konkluzje:

Pierwsza związana jest z determinantami. W badaniach ujawniono, że fundamentalny cel współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami odnosi się do uaktywniania i rozwijania zainteresowań dzieci. Jednocześnie partnerzy wyznali, że najchętniej nawiązują kontakty przez telefony oraz spotykają się „twarzą w twarz” na spotkaniach z okazji uroczystości i imprez ogólnoprzedszkolnych. Ten intrygujący wynik prowokuje do przywołania wiedzy o rozwijaniu pasji przez motywację „za pomocą bocznych drzwi”²². Co oznacza „We wtorek mówię dzieciom, żeby przyniosły w piątek pieniądze na autobus i wzięły jakieś ciepłe bluzy. Pojedziemy obejrzeć mecz rozgrywany przez zawodowców. To będzie świetny mecz i wszyscy, którzy mają dobre oceny, mogą pojechać. Twarze się rozjaśniają, dzieci momentalnie się zapalają do tego pomysłu. Ja też się cieszę, bo taki element zachęty jest dla mnie cenniejszy niż trzydzieści godzin regularnych zajęć, czy to w sporcie, czy jakiegokolwiek innej dyscyplinie – tańcu, muzyce, sztuce, pisaniu...”²³. Konkluzja brzmi następująco: pobudzanie pasji i ich rozwijanie wymaga otwartej, klarownej i jasnej przestrzeni, pozytywnej atmosfery i dojrzałej komunikacji, tak, aby droga do osiągnięcia szczytu nie była zbyt zawila lub zamknięta. Tak, aby dziecko mogło swobodnie odczytywać rzeczywistość i wybierać kody go interesujące.

Druga kwestia dotyczy korzyści dla wszystkich członków danej przestrzeni współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Analiza korzyści w odniesieniu do każdego partnera współpracy implikuje konkluzję, że „zamiast narzekać, lepiej współpracować”²⁴ w pełni tego słowa znaczeniu, wspierać się i uzupełniać wzajemnie. W przypadku, gdy fundacja wesprze przedszkole w pewnym przedsięwzięciu, nauczyciele przedszkola mogą włączyć się w inną akcję prowadzoną przez tą

²² W. Bryan, W. Woodburn, *Recepta na sukces. Jak wychować mistrza w sporcie, w sztuce, w nauce*, Klub dla Ciebie, Warszawa 2005, s. 35.

²³ Ibidem, s. 35.

²⁴ Ibidem, s. 117.

fundację np. przygotować część artystyczną, rozprawdzać ulotki, przygotować dekorację. Jeśli zakład pracy wrazi zgodę na wycieczkę, w zamian nauczyciele przygotowują część artystyczną dla pracowników. Współpraca z biblioteką nie powinna opierać się wyłącznie na organizowaniu dni czytania bajek przez bibliotekarzy czy organizowaniu warsztatów w bibliotece, przedszkole ma także możliwości aktywizowania rodziców do stawiania się członkami kręgu czytelników bibliotek publicznych.

Trzecia kwestia dotyczy zależności zachodzących między determinantami, oddziałującymi na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami. Stwierdzono, że związki te są zróżnicowane, nie można jednoznacznie powiedzieć, że na cele, formy współpracy, poziom komunikacji i postawy, inne determinanty oraz korzyści oddziałują te same czynniki. Wręcz przeciwnie, dostarczone informacje nasuwają propozycję kolejnych czynników, chociażby warunków geograficznych, kultury, statusu ekonomicznego.

Literatura

- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctorii R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.
- Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodzicą*, [w:] Guz S., Andrzejewska J. (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Marii-Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Andrzejewska J., *Wyzwania edukacji dziecka w przedszkolu. Perspektywa konstruktywistyczna*, [w:] Grzeszkiewicz B., Walek B. (red.), *Obszary edukacji dziecka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2011.
- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między przedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.
- Bauman Z., *Wolność*, J. Tokarska-Bakir, (tłum.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.
- Bauman Z., *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.
- Berg H.K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Jedność, Kielce 2007.
- Bronfenbrenner U., *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives*, „Developmental Psychology” 1986, 22(6).
- Bronfenbrenner U., *Ecological Models of Human Development*, [w:] International Encyclopedia of Education, Vol. 3, Elsevier, Oxford 1994.
- Bryan W., Woodburn W., *Recepta na sukces. Jak wychować mistrza w sporcie, w sztuce, w nauce*, Bauer-Weltbild Media, Sp. z o.o., Sp. k., Warszawa 2005.

- Deutsch M., Coleman P.T., *Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka*, M. Cierpisz (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., Sijko K., Jabłkowski S.G., Walczak A., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Jagięło E., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, Wyd. Ewa Jagięło, Siedlce 2013.
- Jagięło E., *Cooperation as element of well-balanced child's development*, [w:] *EDU-LERN17 Proceedings*, Published IATED Academy, Barcelona 2017.
- Jagięło E., *Cooperation between the teachers of kindergarten and parents – according to the parents' opinion (part 1)*, [w:] *ICERI 2018 Proceedings: 11 th International Conference of Education, Research and Innovation, 12-14 November 2018*, Seville, Spain / edit. Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I., IATED Academy, Seville 2018.
- Jagięło E., *Parents in relations with the teachers of kindergarten – the report from the research (part 2)*, [w:] *ICERI 2018 Proceedings : 11 th International Conference of Education, Research and Innovation, 12-14 November 2018*, Seville, Spain / edit. Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I., IATED Academy, Seville 2018.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Jaszczyszyn E., *Partycypacja w edukacji formalnej – perspektywa nauczyciela w roli rodzica*, [w:] Adamek I., Olszewska B. (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014.
- Jopkiewicz A., Suliga E., *Biomedyczne postawy rozwoju i wychowania*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom–Kielce 2011.
- Kurcz I., Skarżyńska K. (red. nauk.), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999.
- Malinowski A., *Auksologia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
- Pogorzała K., *Współpraca dyrektorek przedszkoli z wizytatorem*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 9(105).
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Stasiak M.K., *Kształcenie podmiotu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002.

- Thompson L., Halfon N, Franke T., *An Action Plan: Assessing School Readiness in Ventura County*. UCLA, Center for Healthier Children Families and Communities, Ventura County 2004.
- Warchał A., *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] Pietrzak E., Warchał A., Zaorski-Sikora Ł. (red.), *Podmiot osoba tożsamość*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2007.
- Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska, aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000.
- Winiarski M., *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika Społeczna” 2013, 2(48) (R. XII).
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I., Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658), raporty sporządzane są na podstawie załącznika z 2013 r. www.npseo.pl.

ROZDZIAŁ 4

Budowanie tolerancji wobec dzieci ze spektrum autyzmu. W kierunku poszukiwania ścieżek współpracy i wspierania osób z ASD

Agnieszka Roguska

*Nie będzie przesadą stwierdzenie,
że starając się zrozumieć autyzm,
możemy lepiej zrozumieć nas samych¹*

Uta Frith

Współcześnie wzrasta świadomość funkcjonowania w społeczeństwie osób z różnymi niepełnosprawnościami. Sprzyja temu upowszechnianie treści odnośnie niepełnosprawności w mass mediach, wzrost projektów edukacyjnych, działania integracyjne i inkluzyjne w przedszkolach, szkołach oraz szeroko rozumianej przestrzeni publicznej. Same osoby z niepełnosprawnościami korzystają ze swoich praw i aktywnie włączają się w codzienne funkcjonowanie wśród innych poprzez uczęszczanie do szkół, placówek, korzystając z różnych form pomocy państwowej i poszukując form wsparcia w organizacjach pozarządowych, podejmując pracę, zakładając rodziny, realizując swoje plany i marzenia.

Oswajanie rzeczywistości przez osoby z autyzmem, mówienie o postrzeganiu przez nich świata, ujawnianie ograniczeń, zmagania ich najbliższych,

¹ U. Frith, *Autyzm, Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

pozwała na upowszechnianie tej wiedzy wśród otoczenia, lepszego rozumienia funkcjonowania całego systemu rodzinnego, nauczycieli, rehabilitantów, terapeutów, itd. Zrozumienie prowadzi do akceptacji, a akceptacja wiedzie w kierunku tolerancji. Z kolei tolerancja to ważny krok ku wspieraniu osób z różnego rodzaju ograniczeniami, ich rodzin oraz udzielania im szeroko rozumianego wsparcia.

Obecnie oferuje się wiele możliwości aktywności pomocowej w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Państwo w swoich strukturach dysponuje możliwościami pomagania, wspierania, poradnictwa oraz rozumienia niepełnosprawności. Za sprawą działań inkluzyjnych czy integracyjnych świadomość między sprawnością a niepełnosprawnością staje się coraz bardziej oswojana. Można zadać pytanie o stopień tolerancji, akceptacji oraz rozumienia wszystkich niepełnosprawności. Na widok osoby na wózku inwalidzkim, niewidomej, o kulach ogarnia nas współczucie czy zrozumienie sytuacji. Natomiast na widok tzw. „niegrzecznego dziecka”, którym może okazać się młuch z ADHD, ze spektrum autyzmu, zespołem Aspergera trudniej o wyrozumiałość czy chociażby brak wewnętrznej irytacji. Okazuje się, że wiedza to nie wszystko, potrzebna jest autentyczna tolerancja zastanej rzeczywistości, której zmienić nie można, np. nie można wyleczyć się z autyzmu czy Aspergera w wyniku zabiegów wychowawczych, oddziaływań szkoły, stosowania odpowiedniego zestawu kar i nagród, ćwiczeń, leków, itd. Można to zaburzenie do pewnego stopnia oswoić, zmniejszając objawy, ale nie można osobnika nim „obdarzonego” uzdrowić, podając jeden określony lek. W literaturze przedmiotu wciąż spotykamy opisane przypadki rzekomego całkowitego wyleczenia z autyzmu, szczególnie nagłaśniane za sprawą Temple Grandin czy Rauna Kaufmana. Autyzm ma wiele twarzy i jego objawy mogą ustąpić, ale to nie znaczy, że autyzm można wyleczyć. Autyzm jest całościowym zaburzeniem rozwoju dziecka o podłożu neurologicznym. Odnosi się do wielu obszarów życia powodując, że dzieci rozwijają się inaczej.

W efekcie prowadzonej terapii objawy autyzmu mogą stać się bardziej dyskretne i osłabione. Pisze się również o tzw. wysokofunkcjonujących dzieciach z zespołem Aspergera i autyzmem. To termin rzadko spotykany w medycznych klasyfikacjach, ale w potocznym rozumieniu kryje się za nim mniejszy zakres trudności w nauce, pracy, kontaktach społecznych, codziennym życiu osób borykających się ze spektrum autyzmu.

Problematyką funkcjonowania dzieci i osób z ich otoczenia od wielu lat interesują się przedstawiciele nauki, m.in.: Gałkowski [1995]; Peeters & Gillberg [1998]; Pisula [2001]; Olechnowicz [2004]; Ozonoff, Dawson, McPartland [2014]². Prowadzone są badania i projekty, m. in. Ewy Agnieszki Pisuli, dotyczące występowania zjawiska stresu i wypalenia się sił u rodziców dzieci z autyzmem³.

Od 2008 r., w dniu 2 kwietnia obchodzony jest Światowy Dzień Świadomości Autyzmu (ang. *World Autism Awareness Day*, WAAD). Natomiast od lat 90. XX wieku w pierwszym tygodniu grudnia, w którym przypada Międzynarodowy Dzień Osób Niepełnosprawnych, obchodzony jest Europejski Tydzień Autyzmu (ETA).

Celem niniejszego tekstu jest przybliżenie problematyki specyfiki zaburzeń autystycznych, w skrócie ASD (od ang. *autism spectrum disorders*) oraz możliwości wspierania, szczególnie dzieci z tym zaburzeniem w kierunku poszukiwania dróg wzajemnej współpracy i zrozumienia. Ponadto ujawnienie stanu wiedzy, sposobów wyrażania i kreowania postawy tolerancji wobec osób z ASD oraz ich najbliższych na podstawie literatury przedmiotu i badań empirycznych. Bez wiedzy o zaburzeniu ze spektrum autyzmu, trudno zrozumieć potrzeby dzieci z ASD, kreować możliwości współpracy oraz wspierania ich rodziców. Trudno też poszerzać świadomość społeczną odnośnie potrzeb i współpracy w kierunku rozumienia różnego rodzaju zaburzeń, szczególnie „niewidocznych gołym okiem” u dzieci z różnymi niepełnosprawnościami.

4.1. Dzieci ze spektrum zaburzeń autystycznych – ogólna charakterystyka i diagnozowanie

Ile dzieci ze spektrum autyzmu, tyle odmian tego zaburzenia. Pokazuje to skomplikowaną materię, z którą przychodzi się mierzyć codziennie wielu

² T. Gałkowski, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995, s. 271; T. Peeters, Ch. Gillberg, *Autism: medical and educational aspects*, Publisher: Whurr, 2. ed, London 1998, p. 126; E. Pisula, *Autyzm u dzieci. Diagnostyka, klasyfikacja, etiologia*, PWN, Warszawa 2001, s. 153; H. Olechnowicz, *Wokół autyzmu – fakty, skojarzenia, refleksje*, WSiP, Warszawa 2004, s. 104; S. Ozonoff, G. Dawson, J.C. McPartland, *A Parent's Guide to High-Functioning Autism Spectrum Disorder. How to Meet the Challenges and Help Your Child Thrive*, The Guilford Press, Second edition, Hardcover 2014, p. 308.

³ E. Pisula, D. Noińska, *Stres rodzicielski i percepcja doświadczeń związanych z opieką nad dzieckiem u rodziców dzieci z autyzmem uczestniczących w różnych formach terapii*, „Psychologia rozwoju”, t. 16, nr 3, 2011; M. Dąbrowska, *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

osobom, w których najbliższym otoczeniu znajduje się osoba dotknięta autyzmem. Za pionierów w zakresie badania autyzmu uznaje się Leo Kanner (1943) i Hansa Aspergera (1944), którzy niezależnie od siebie opisali to zaburzenie używając pojęć „wrodzone zaburzenia autystyczne kontaktu uczuciowego”, „ekstremalna autystyczna samotność”. Autyzm z grec. *autós* oznacza *sam*. W literaturze przedmiotu i publikacjach popularnonaukowych spotkać można różne nazwy osób ze spektrum autyzmu: autystyk, autysta, autyk. „autyczka med. psych.; zob. autystyka. wym. autyczka ż III, CMs. -czce; lm. D. -czek. autyk med. psych.; zob. autysta. wym. autyk m III, DB. -a, N. -kiem; lm M. -yzy, DB. -ów. autysta med. psych. «osoba dotknięta autyzmem; autyk»”⁴.

Autyzmu, określanego jako zaburzenia ze spektrum autyzmu o podłożu neurorozwojowym nie należy traktować jako choroby, lecz jako stan odmiennego funkcjonowania systemu nerwowego i rozumienia rzeczywistości. Postuluje się, by o autyzmie nie mówić jako o zaburzeniu, ale raczej posługiwać się określeniem neuro różnorodność, na co zwracała uwagę Monika Pospisilova, psycholożka z zespołem Aspergera⁵. Autyzm to pewnego rodzaju sposób funkcjonowania człowieka, a sposobów radzenia sobie z życiem nie korygujemy, chyba, że sam zainteresowany tego chce. Zmuszanie do tzw. życia w normalności rodzić może tylko frustracje, rozczarowania, poczucie niemożności sprostania oczekiwaniom społecznym. Zespołem Aspergera określa się łagodną odmianę autyzmu, a dokładniej zaburzeń ze spektrum autyzmu. Różnicą pomiędzy osobami ze zdiagnozowanym zespołem Aspergera a tymi z autyzmem jest np. to, że u tych pierwszych prawidłowo rozwija się mowa i nie mają problemów z procesami myślowymi. Mimo to ujawniają się u nich problemy z komunikacją społeczną. Badania potwierdzają, że zespół Aspergera występuje częściej niż klasyczny autyzm. U cierpiących na zespół Aspergera ujawniają się czasem wybitne zdolności w danej dziedzinie, czego przykładami są: Albert Einstein, Charles de Gaulle, Bill Gates, Leo Messi.

Autyzm wciąż pod wieloma względami kryje tajemnice związane z jego przyczynami, ale też rozpoznaniem czy klasyfikacją. Osoby z autyzmem różnie funkcjonują, są różne i dlatego używa się określenia „spektrum zaburzeń autystycznych”. „Przy diagnozowaniu zarówno autyzmu, jak zespołu Aspergera

⁴ *Wielki słownik języka polskiego PWN: a-g*, S. Dubisz (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, wydanie I, Warszawa 2018, s. 166.

⁵ M. Różański, *Nie walczmy z autyzmem, walczmy z przemocą*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/657818>, (data dostępu: 14.04.2019).

istotne jest, aby stwierdzić trzy podstawowe zgodności związane z: 1) jakościowymi zaburzeniami komunikacji werbalnej, niewerbalnej oraz wyobraźni; 2) jakościowymi zaburzeniami związków społecznych oraz 3) czynnościami powtarzającymi się i niechęcią do zmian. Zróżnicowanie autyzmu sprawiło, iż konieczne stało się stworzenie tzw. spektrum zaburzeń autystycznych, gdzie na jednym końcu umieszczono typowy autyzm (Kannera) – a na drugim zespół Aspergera – jako najbardziej łagodną formę zaburzeń autystycznych⁶.

Można pokusić się o próbę przybliżenia różnic między autyzmem a zespołem Aspergera, co uczyniła Katarzyna Patyk⁷.

Tabela 4.1. Autyzm, zespół Aspergera – specyfika funkcjonowania

Sfery	Autyzm	Zespół Aspergera
Rozwój umysłowy	Opóźniony, bądź upośledzenie umysłowe w różnym stopniu	W normie lub rozwój ponadprzeciętny
Komunikacja	Zdarza się zupełny brak mowy, bądź jeśli dziecko jest mówiące nie potrafi wykorzystać tego do komunikacji z innymi ludźmi, echolalie	Mowa rozwija się prawidłowo, choć posługują się dziwacznymi sformułowaniami, język nad wyraz dojrzały, czasami teatralny, nie uwzględnianie roli partnera w rozmowie, narzucanie tematów
Funkcjonowanie społeczne	Najczęściej bardzo poważnie zaburzone, nieumiejętność nawiązywania relacji z innymi ludźmi; ucieczka od kontaktów; częste niedostrzeganie osób w otoczeniu, niski lub bardzo niski poziom kompetencji społecznych	Lepsze funkcjonowanie społeczne niż dzieci autystycznych, lepiej potrafią się przystosować do społeczeństwa, choć dostrzegają innych ludzi w otoczeniu to najczęściej traktują ich jako przeszkody
Zachowania trudne	Dążenie do zachowania niezmienności otoczenia; fiksacje, różne stereotypy (np. ruchowe); nieprzewidywalność zachowań, fobie, zaburzenia snu i odżywiania, wybuchy złości i agresja	Zdarzają się stereotypy i fiksacje choć w mniejszym zakresie niż u dzieci autystycznych
Emocje	Labilność emocjonalna, brak empatii, brak rozumienia emocji i okazywania ich	Labilność emocjonalna, zdarzają się problemy ze zrozumieniem własnych emocji, w okresie dojrzewania wiele dzieci z ZA dostrzega swoją odmienność, co jest powodem częstego ich zapadania na depresję.

Źródło: K. Patyk, *Autyzm a zespół Aspergera*, http://www.atcenter.h2.pl/naszautyzm/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=77, data dostępu: 07.07.2019

⁶ K. Patyk, *Autyzm a zespół Aspergera*, http://www.atcenter.h2.pl/naszautyzm/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=77, (data dostępu: 07.07.2019).

⁷ Ibidem.

Początkowo autyzm zaliczany był do zaburzeń psychotycznych, obecnie jednak nie jest uznawany za chorobę. Psychiatria dysponuje dwiema klasyfikacjami opracowanymi przez Światową Organizację Zdrowia ICD, obecnie 10. wersja i DSM, obecnie V wersja opracowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. Generalnie w obu klasyfikacjach opisane są podobne problemy zdrowotne, ale kryteria diagnostyczne czy kategoryzowanie zaburzeń jest nieco inne. Na gruncie polskim bardziej popularna jest klasyfikacja ICD-10, gdzie autyzm zaliczany jest do kategorii całościowych zaburzeń rozwoju (F84). W jej obrębie mieści się kilka problemów: autyzm wczesnodziecięcy, autyzm atypowy, zespół Retta, zespół Aspergera. W klasyfikacji DSM-V zrezygnowano z wyróżniania poszczególnych rodzajów autyzmu, zastępując je ogólnym terminem – spektrum zaburzeń autystycznych. Ta klasyfikacja większy nacisk kładzie na intensywność występujących odchyłeń od tzw. normy rozwojowej niż skategoryzowanie zaburzenia.

Odnośnie do etiologii autyzmu wciąż trwają badania i debaty naukowe. „Rozwój zaburzenia jest najprawdopodobniej wynikiem kombinacji czynników genetycznych, środowiskowych, neurobiologicznych oraz immunologicznych, rola każdego z nich jest nadal przedmiotem badań. Zgodnie z klasyfikacją DSM-V, główne kryteria diagnostyczne zaburzenia ze spektrum autyzmu, to: 1) trwałe deficyty w zakresie komunikacji społecznej i społecznej interakcji; 2) ograniczone, powtarzalne wzorce zachowania, zainteresowań bądź aktywności. Autyzm, jako zaburzenie rozwoju dziecka, często obejmuje również następujące objawy: nietypowe reakcje na bodźce sensoryczne, wysoki poziom aktywności, przy równoczesnym niskim progu tolerancji na frustrację oraz zachowania destrukcyjne”⁸.

Autyzm ujawnia się zazwyczaj do 3 r.ż. jako zespół zaburzeń o wielu objawach. Pojawiła się teoria, jak się okazało później zupełnie bezpodstawna i błędna oraz krzywdząca rodziców, głównie matki, jakoby właśnie tzw. lodowate matki, odrzucające swoje dzieci, były odpowiedzialne za pojawianie się zaburzeń autystycznych u dzieci. Tym przekonaniom wtórował wówczas psycholog Bruno Bettelheim⁹.

⁸ T. Gosztyła, E. Trubiłowicz, *Matki dzieci z autyzmem – kluczowe wyzwania i proponowane wsparcie*, [w:] K. Barłóg (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 111; *DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fifth edition, American Psychiatric Association, Washington 2013.

⁹ B. Bettelheim, *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, Free Press, New York 1967.

Z dziećmi ze spektrum autyzmu problem polega na tym, że dotarcie do ich świata wewnętrznego jest trudne, a doświadczanie odczuć i przeżyć niemal niemożliwe dla przeciętnego człowieka tym bardziej, że z tego typu problemami zmagają się sami rodzice, nauczyciele i terapeuci. Rozpoznawanie intencji i odczuć to jedna z form kompetencji społecznych, które pozwalają na prawidłowe funkcjonowanie w społeczeństwie. Odbiór niewerbalnych komunikatów, odczytywanie mimiki osób w tzw. normie rozwojowej, ich gestów, odruchów, jest trudne dla dzieci autystycznych. Nie rozumieją one niuansów mowy, przenośni, często żartów. Jedne mają większą wrażliwość na ból, inne bardzo obniżoną. Drażnić mogą ich niektóre dźwięki, światło, faktura ubrania, itd. Obronność dotykowa dziecka autystycznego przejawia się w specyficzny sposób:

- w niemowlęctwie kłopotami ze ssaniem, następnie z gryzieniem i żuciem;
- problemami z raczkowaniem; unikaniem dotykania lepkich i ziarnistych materiałów;
- unikaniem przytulania, całowania, niechęcią do kontaktów fizycznych;
- niechęcią do mycia, czesania;
- dłuższym niż u innych dzieci chodzeniem na palcach, unikaniem chodzenia na bosaka, szczególnie po piasku, mokrej trawie;
- brakiem tolerowania szorstkich, wełnianych ubrań, drażniących metek odzieżowych;
- nadwrażliwością dotykową, szczególnie w obrębie twarzy, podeszw stóp;
- trudnościami w kontaktach z innymi, postawą unikającą¹⁰.

Wychowywanie dziecka ze spektrum zaburzeń autystycznych jest trudne, ponieważ wygląd zewnętrzny nie wskazuje na „inność” i nie mówi nic o chorobie osobom, które nie wiedzą, że dziecko i jego rodzina zmagają się ze skutkami tego zaburzenia. Dla rodziców i rodzeństwa to dodatkowy stres, obciążenia związane z ewentualnymi tłumaczeniami się w miejscach publicznych z zachowań dziecka autystycznego, zmaganie się z nieprzychylnymi spojrzeniami, obwinianie siebie o niedostateczne starania w kierunku poprawy jego funkcjonowania. Coraz częściej w literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na syndrom wypalenia dotykający rodziców dzieci autystycznych. „Zjawisko wypalenia się sił (*burn-out syndrome*) u opiekunów osób autystycznych, zdaniem Sullivan, jest spowodowane długotrwałą, intensywną opieką nad dzieckiem.

¹⁰ V. Maas za: L. Bobkowicz-Lewartowska, *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 47-48.

Może ona prowadzić do utraty sił (wypalania), uniemożliwiając opiekę nad dzieckiem [Gałkowski, 1995; Pisula, 1993]. Rodzice dzieci autystycznych zazwyczaj nie dysponują warunkami, które umożliwiałyby im regenerację sił, co powoduje przyspieszenie i nasilenie syndromu *burn-out*¹¹.

Medycyna, w tym klasyfikacja ICD, traktuje autyzm i inne zaburzenia ASD jako stan. O chorobie możemy mówić wówczas, gdy mamy konkretne i znane przyczyny oraz dynamikę jej przebiegu. Etiologia autyzmu nie została do końca zbadana, zatem nie jest ściśle określona. Kryteria diagnostyczne zaburzenia autyzmu opracowane zostały przez Amerykańskie Stowarzyszenie Psychiatryczne w postaci DSM-5 i Światową Organizację Zdrowia w postaci ICD-10. W nowej klasyfikacji DSM V autyzm i inne zaburzenia z kręgu ASD zaliczane są do grupy zaburzeń neurorozwojowych. W DSM V termin „całościowe zaburzenie rozwoju” zastąpiono nazwą „spektrum zaburzeń autystycznych”. Światowa Organizacja Zdrowia pracowała nad projektem nowej, jedenastej wersji swojej Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD), która będzie oficjalnie stosowana od stycznia 2022. ICD-11 ma być narzędziem służącym praktykom klinicznym, badaczom, pacjentom, administratorom, przedstawicielom rządów. W opracowywaniu diagnozy autyzmu ważne jest przyjrzenie się trzem grupom symptomów: 1) trudnościom we wchodzeniu w interakcje społeczne, 2) upośledzeniu komunikacji werbalnej i pozawerbalnej, 3) trudnościom związanym z pracą wyobraźnią, ograniczony repertuar zachowań i zainteresowań. Do oceny ryzyka wystąpienia zaburzeń ze spektrum autyzmu wykorzystuje się badanie przesiewowe M-CHAT-R/F (*Checklist for Autism in Toddlers*). Narzędzie to może używać specjalista, lekarz rodzinny oraz rodzic. W trakcie opracowywania diagnozy można również użyć narzędzia ADOS-2.

Proces diagnostyczny może zatem obejmować: testy psychologiczne, badania neurologiczne, ale również ankiety skierowane do dziecka i rodziców. Poza tym badanie słuchu i wzroku, analizę morfologii krwi.

Wbrew powszechnym obiegowym opiniom, autyzm nie jest zaburzeniem występującym jedynie w dzieciństwie. Tak się do tego odnosi Uta Frith: „Choć jednak autyzm jest widoczny już od wczesnego dzieciństwa, nie jest zaburzeniem wieku dziecięcego, jest to zaburzenie rozwojowe”¹². Tego zdania są też inni badacze. „Autyzm jest zaburzeniem rozwojowym, które charakteryzuje

¹¹ L. Bobkowicz-Lewartowska, op. cit., s. 29.

¹² U. Frith, op. cit., s. 21.

występowanie nieprawidłowości i zaburzeń w zakresie sfer funkcjonowania człowieka, tj.: komunikacja, interakcje społeczne czy sposób zachowania, które cechuje sztywność i powtarzalność (stereotypia)”¹³.

W literaturze przedmiotu spotkać można również określenie dzieci dys-logicznych w odniesieniu do autyków. „(...) co to są dzieci dys-logiczne? To dzieci ze wszelkiego rodzaju zaburzeniami, powodującymi brak logiki w myśleniu, a więc konwencjonalnie objętymi takimi etykietami, jak dzieci autystyczne, nadpobudliwe psychoruchowo, z zaburzeniami dwubiegunowymi, depresją, dysleksją, dysortografią, aroganckie, agresywne”¹⁴.

W Europie w 2009 r. liczba osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu szacowana była na około 5 mln. Daniela Kurczabińska-Luboń odnośnie patofizjologii autyzmu wymienia m.in.: stres oksydacyjny, niedobory antyoksydantów, stres azotowy, nadwrażliwości pokarmowe, zatrucie metalami, niedobory żywieniowe¹⁵. Liczba ta w kolejnych latach wzrastała.

Bernard Rimland¹⁶, pracownik Instytutu Badań nad Autyzmem w San Diego, na podstawie jednej z największych baz danych na temat autyzmu, podał przyczyny wzrostu ujawniania się autyzmu. Wśród nich wymienił: a) zanieczyszczenie środowiska; b) szczepionki, szczególnie DTP; Tripedia to szczepionka przeciwko anatoksynom błonicy, tężcowi i krztuścowi, adsorbowana. Ulotka szczepionki Tripedia¹⁷ (tłumaczenie z angielskiego) z wymienionym autyzmem wśród możliwych działań niepożądanych. Polska nazwa tej szczepionki to Tripacel i w polskojęzycznej wersji ulotki nie ma tej informacji; c) wzrost stosowania antybiotyków w leczeniu infekcji uszu, wpływających na rozwój groźnych drożdżaków. Jednak najnowsze badania¹⁸ przeprowadzone przez Duńczyków obalają teorię, jakoby szczepienia wywoływały zaburzenia

¹³ M. Filip, K. Józefek, I. Karnas, *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 155.

¹⁴ B. Rimland, *Dziecko dys-logiczne. Dlaczego miliony dzieci cierpią nad nadpobudliwość zaburzeń uwagi, zaburzenia umiejętności szkolnych, depresję, są agresywne, zbuntowane lub porywcze – i co możemy z tym zrobić*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010, s. 5.

¹⁵ Na podstawie danych z wykładu dr n. med. D. Kurczabińskiej-Luboń pod tytułem: „Oś jelita mózg. Możliwości diagnostyczne u dzieci z zaburzeniami spektrum ASD” wygłoszonego 13.09.2018 r.; <https://www.alablaboratoria.pl/998-diagnostyka-autyzmu>, (data dostępu: 11.04.2019).

¹⁶ B. Rimland, *The Autism Epidemic, Vaccinations, and Mercury*, „Journal of Nutritional & Environmental Medicine”, nr 10, 2000, ss. 261-266. DOI: 10.1080/13590840020013248.

¹⁷ <http://stopnop.com.pl/tripedia/>; Oryginalna ulotka po angielsku jest dostępna na stronie: https://vaccines.procon.org/sourcefiles/DTaP_Tripedia.pdf, (data dostępu: 07.04.2019).

¹⁸ A. Hviid, J. Vinsløv Hansen, M. Frisch, *Mads Melbye Measles, Mumps, Rubella Vaccination and Autism: A Nationwide Cohort Study*, „Annals of Internal Medicine”, № 170(8), 2019, DOI: 10.7326/M18-2101.

autystyczne u dzieci. Skupiono się na szczepionce MMR przeciwko odrze, śwince i różyczce, którą to antyszczepionkowcy obwiniali o pojawianie się zaburzeń ze spektrum autyzmu. Przebadano ponad 600 tysięcy dzieci urodzonych w Danii w latach 1999-2010. Nie znaleziono dowodów, jakoby szczepienie miało jakikolwiek wpływ na wystąpienie autyzmu.

Nie ma dwojga identycznych dzieci. Tak samo jest w przypadku dzieci autystycznych. Nawet jeżeli możemy mówić o pewnych symptomach i cechach charakterystycznych w funkcjonowaniu z autyzmem, to każde dziecko może mieć inne preferencje, inne nasilenie objawów, inne fiksacje i inne sposoby radzenia sobie z otaczającą rzeczywistością. Jedne zabiegi terapeutyczne mogą przynosić skutek, inne nie działać. Fiksacje czy fascynacje można wykorzystać do celów edukacyjnych, nakierowując uporczywą aktywność dziecka na bardziej konstruktywne działania.

4.2. Formy i metody pracy z dzieckiem dotkniętym zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Terapia dziecka z autyzmem opiera się na kilku elementach połączonych ze sobą:

- 1) zrozumienie zaburzenia przez samych rodziców, by mogli jak najszybciej i w sposób świadomy oraz kompetentny wspierać swoje dziecko w działaniach usprawniających jego funkcjonowanie;
- 2) praca nad oswojeniem i poszerzaniem kontaktu fizycznego dziecka;
- 3) dążenie do zwiększania autentycznych kontaktów społecznych dziecka¹⁹.

Najczęstsze metody terapii dzieci autystycznych:

1. Metoda behawioralna²⁰

Jedna z najbardziej przebadanych, udokumentowanych, naukowo udowodnionych taktyk odnośnie terapii podopiecznych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Zyskała rozgłos w 1973 r. za sprawą prac Ivaara Lovasa. Metoda zwraca

¹⁹ Na podstawie opracowania I. Szczecińskiej, *Metody terapii dzieci autystycznych*, <http://www.pppboleslawiec.pl/index.php/materialy/artykuly/70-metody-terapii-dzieci-autystycznych>, (data dostępu: 07.04.2019).

²⁰ G. Green, *Wczesna interwencja behawioralna*, [w:] C. Maurice (red.), *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi. Poradnik dla rodziców i osób profesjonalnie zajmujących się problemem*, TWIGGER, Warszawa 2002, s. 60-69.

uwagę na zachowania i polega na wzmacnianiu pożądaných zachowań dziecka oraz zastępowaniu nimi zachowań niepożądanych przez utrzymywanie stanów/zachowań oczekiwanych/akceptowanych społecznie. Gdy dziecko zareaguje na daną sytuację w sposób oczekiwany przez opiekunów, otrzymuje nagrodę materialną lub innego rodzaju, np. w postaci pochwały. Działania mają na celu zmniejszanie agresywności dziecka, napadów złości, ograniczanie lub eliminowanie stereotypowości zachowań. Dąży się do utrwalania postępowań adaptacyjnych oraz bardziej efektywnego funkcjonowania w środowisku. Wyróżnia się kilka rodzajów wzmocnień: pierwotne (jedzenie, picie); wtórne (gotówka, żetony); socjalne (pochwały, uściski, pocałunki); stymulujące (zabawki, drobne upominki). Wzmocnienie powinno być stosowane bezpośrednio po zachowaniu dziecka. Sesje są prowadzone indywidualnie i przez jednego terapeuty. Umiejętności są podzielone na małe kroki. W podejściu behawioralnym dąży się do tego, żeby dziecko stopniowo nabywało nowych umiejętności. W praktyce oznacza to nieustanne powtarzanie drobnych codziennych czynności.

2. Podejście Floortime²¹

(DIR - Development, Individual-Difference, Relationship-based)

Tutaj rodzice wchodzą w rolę terapeutów. Starają się podążać za dzieckiem wykorzystując jego naturalne zainteresowania w rozwijaniu komunikacji. Floortime w głównej mierze oparte jest na zabawie. Przykład: rodzic dokładnie naśladuje ruchy automatyczne dziecka przez jakiś czas, po czym inicjuje inne posunięcia, interakcje, w sposób płynny zachęcając dziecko do reagowania na zmiany i okazywania radości, ciekawości, aprobaty z przebiegu wspólnej zabawy.

3. Metoda Aktywności Knillów

Opracowana przez małżeństwo Mariannę i Christophera Knillów. Położyli oni nacisk na wrażliwość dotykową, która z kolei ma prowadzić do budowania komunikacji z osobami i otoczeniem fizycznym. W Programach Aktywności, twórcy tej metody, skojarzyli ruch i dotyk poszczególnych części ciała ze specjalnie skomponowaną muzyką, której zadaniem jest m. in. stymulacja uwagi. Poprzez dotyk dziecko uczy się odbioru własnego ciała i otwiera się na doznania dotykowe z otoczenia.

²¹ K. Houghton, *Podręcznik dla rodziców - spojrzenie na terapię. Wsparcie dla rodziców i specjalistów*, copyright by 2014 Fundacja Zrozumieć Autyzm, s. 9. <http://zrozumiecautyzm.pl/wp-content/uploads/2014/11/bez-nazwy-2.pdf>, (data dostępu: 15.04.2019.)

4. Metoda Dobrego Startu (MDS)

To terapia psychomotoryczna. Jej zasady opracowała Marta Bogdanowicz bazując na francuskiej metodzie Bon Départ. Celem MDS jest usprawnienie oraz zintegrowanie działania psychiki i motoryki. Polega przede wszystkim na usprawnianiu funkcji wzrokowych, słuchowych, dotykowo-kinestetyczno-ruchowych i ich wzajemnej integracji. Metoda uczy orientacji w płaszczyźnie ciała i przestrzeni i ma to przełożenie na jakość nauki czytania i pisania. Pomaga w posługiwaniu się symbolami abstrakcyjnymi, ułatwia nawiązanie kontaktów społecznych, niweluje zaburzenia emocjonalne.

5. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne

Ruch w tej metodzie jest najważniejszy. Wykorzystuje się kołysanie, turlanie, przytulanie, przeciąganie w celu wspomagania rozwoju dziecka i niwelowania objawów zaburzeń. Takie działania pozwalają na odnajdywanie świadomości własnego ciała, przestrzeni, przyzwalanie na dotyk, wyzwianie się kreatywności ruchowej.

6. Metoda A. Tomatisa

Inaczej „trening uwagi słuchowej”, „stymulacja słuchowa” lub „trening audio-psycho-lingwistyczny” – wspomaga słuch, poprawia koncentrację i usprawnia umiejętności językowe, co przekłada się na lepsze komunikowanie się społeczne i koordynację sensomotoryczną. Osoba z autyzmem słucha dźwięków o określonej częstotliwości generowanych przez tzw. elektroniczne ucho w celu wyćwiczenia ucha danej osoby. Ćwiczenia te stymulują centralny system nerwowy, a w szczególności korę mózgową. Metoda łagodzi nadwrażliwość, usprawnia równowagę i napięcie mięśniowe, stępią nadwrażliwość na dźwięki, zanikają zachowania nawykowe (klaskanie, zgrzytanie zębami itp.). Profesor Alfred Tomatis leczył tą metodą takich sławnych ludzi, jak: Gérard Depardieu, Maria Callas, Romy Schneider.

7. Metoda Opcji (The Son-Rise)

Opracowana przez Barry’ego Neila i Samarii Kaufmanów, rodziców autystycznego Rauna²² – polega na zabawie i motywacji wewnętrznej dziecka. Rodziców uczy się technik, narzędzi, organizowania przestrzeni, zachowań odnośnie usprawniania edukacji i postaw dziecka. Podstawą jest bezwarunkowa akceptacja dziecka. Terapia odbywa się w bezpiecznym, wolnym od zakłóceń

²² Barry N. Kaufman, *Son Rise: The Miracle Continues*, Publisher: H J Kramer, California 1994. Powstał również film pt. *Son-Rise: A Miracle of Love*.

pomieszczeniu tzw. playroom-ie. Rodzice włączają się do zabaw inicjowanych przez dziecko, zabaw interaktywnych, okazują zadowolenie nawet z małych osiągnięć dziecka. Ważna jest zasada 3E – energia, ekscytacja, entuzjazm.

8. Metoda 3i

Nazwa pochodzi od skrótu trzech wyrazów: intensywna, indywidualna, interaktywna. Została stworzona na bazie metody opcji. Powstała we Francji w 2004 roku. Praca inna niż w metodzie behawioralnej. „Jedną z takich form pomocy jest prowadzona w Polsce od kilku lat metoda 3i. Jest to nowatorska forma terapii dla dzieci ze zdiagnozowanym autyzmem. Nazwa tej metody (3i) to skrót oznaczający jej podstawowe zasady – jest intensywna, indywidualna, interaktywna”²³. W domu wydziela się oddzielny pokój, zwany salą przebudzenia. Ważne jest podążanie za dzieckiem, budowanie relacji i uczenia się sposobów komunikacji. Przed rozpoczęciem terapii dziecka, rodzice odbywają odpowiednie szkolenie. Terapię prowadzi się codziennie, bez przerw weekendowych i wakacyjnych, 40 godzin tygodniowo. Wymaga zaangażowania około 30 wolontariuszy. Każdy z nich spędza z dzieckiem 1,5 godziny raz w tygodniu, wchodząc z nim w indywidualną relację poprzez wspólną zabawę²⁴.

9. Teoria ram relacyjnych (Relational Frame Theory, RFT)

Nowoczesne, behawioralne podejście do języka i umiejętności poznawczych. Przedstawicielami tego nurtu są m. in.: Steven C. Hayes, Dermot Barnes-Holmes, Bryan Roche, a na gruncie polskim Krystyna Pomorska²⁵. W podejściu tym zakłada się wpływ środowiska na umiejętności, zarówno kontekst sytuacyjny, jak i przeszły, np. odnoszący się do całej historii uczenia danej osoby, w tym uwarunkowań biologicznych. Sednem języka jest reagowanie relacyjne, tj. odnoszenie się do sytuacji na podstawie relacji między bodźcami. Sygnały

²³ A. Dziuba, *Wsparcie społeczne dla dzieci z autyzmem na przykładzie metody 3i*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej. Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością”, nr 9, 2016, s. 63-64.

²⁴ A. Gardziel, P. Ozaist, E. Sitnik, *Metoda 3i w terapii zaburzeń spektrum autyzmu*, „Psychoterapia”, nr 1 (172), 2015, s. 39-40.

²⁵ F. Franco, S. Itakura, K. Pomorska, A. Abramowski, K. Nikaido, D. Dimitriou, *Can children with autism read emotions from the eyes? The Eyes Test revisited*, „Research in Developmental Disabilities”, vol. 35, Issue 5, 2014, p. 1015-1026; K. Pomorska, P. Ostaszewski, *Teoria ram relacyjnych (Relational Frame Theory, RFT) – współczesne, behawioralne podejście do języka i umiejętności poznawczych. Zastosowanie w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 23, nr 2, 2018, s. 21-33; B. Roche, Y. Barnes-Holmes, D. Barnes-Holmes, I. Stewart, D. O’Hora, *Relational frame theory: A new paradigm for the analysis of social behavior*, „The Behavior Analyst”, 25(1), 2002, p. 75–91; Steven C. Hayes, D. Barnes-Holmes, B. Roche, (ed.), *Relational Frame Theory A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*, Springer, New York 2013.

z otoczenia zmieniają znaczenie w zależności od kontekstu społecznego. Treść myśli oraz ich wpływ na emocje i zachowanie, wyznaczane są przez odrębne konteksty, zatem mogą być zmieniane niezależnie od siebie.

10. Biofeedback

Metoda polegająca na zwiększaniu możliwości naszego umysłu. Posiłkuje się techniką komputerową, która wpływa na zmianę i modulowanie fal mózgowych w usprawnieniu działania umysłu przy jednoczesnej relaksacji. Dziecko za pomocą własnych myśli (bez użycia klawiatury), koncentruje się na wykonywanych zadaniach. Obrazy i dźwięki pojawiające się na ekranie służą stymulowaniu pracy mózgu. W rezultacie biofeedback poprawia szybkość myślenia, pamięć, rozwija prawidłowe relacje z innymi ludźmi.

11. Metoda Affolter

Dzieci autystyczne mają często nadwrażliwość receptorów i kłopoty z kontaktami z innymi osobami. Metoda ta polega na dotykaniu różnych obiektów za pośrednictwem ręki terapeuty. Wykonuje się także masaże ręki. W ten sposób dziecko przełamuje lęk przed dotykiem²⁶.

12. Komunikacja wspomagająca i alternatywna

(ang. *Augmentative and Alternative Communication – AAC*)

To terapia rozwijająca i usprawniająca oraz ułatwiająca umiejętności komunikacyjne. Użytkownikami AAC są osoby całkowicie pozbawione zdolności mówienia lub takie, których mowa nie pozwala na konstruktywne porozumiewanie się z otoczeniem, w szczególności z terapeutą i najbliższymi. AAC może się posługiwać każda osoba, która ma problemy w zakresie ekspresji i/lub rozumienia mowy. Pełni zatem dwie główne funkcje: 1) pozwala na alternatywne komunikowanie się z otoczeniem; 2) rozwija mowę. W tym celu wykorzystywane są symbole, gesty, obrazki, zdjęcia do wyrażania własnych potrzeb, myśli, uczuć. Stosuje się różne rodzaje znaków, np.: rysunki, znaki przestrzenno-dotykowe, gesty naturalne, alfabet punktowy do dłoni, język migowy, alfabet palcowy (daktylografia), Program Językowy Makaton (system prostych gestów i symboli graficznych), PIC – znane jako Piktogramy w Polsce, PCS (*Picture Communication Symbols* – system kolorowych symboli ukazujących obrazkowo

²⁶ D. Ochojska, *Budowanie relacji terapeutycznej z dziećmi ze spektrum zaburzeń autystycznych*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 21; F. Affolter, *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997, s. 11-12.

znaczenie słowa, frazy, zwrotu grzecznościowego, np. dziękuję, proszę, udało się), system symboli BLISS (pismo logograficzne składające się z około 4500 znaków), COGHAMO (belgijski system gestów wspomagający porozumiewanie się dzieci, głównie z mózgowym porażeniem dziecięcym).



Źródło: <https://www.makaton.pl/index.php?przykladowe-symbole,66>

Rys. 4.1. Przykładowe symbole w Makatonie

W terapii dzieci ze spektrum autyzmu trudno mówić o jednej metodzie, która jest skuteczna w 100% dla każdego dziecka. Zależy to od specyfiki jego zaburzeń, ich nasilenia, zaangażowania rodziców oraz wolontariuszy, itd. Wciąż w tym względzie prowadzone są badania i eksperymenty odnośnie możliwości wspierania i usprawniania funkcjonowania dzieci z autyzmem. Badano chociażby wpływ zielonych przestrzeni, przyrody na zachowania dzieci. Empiria wykazała, że większość badanych pociągały sygnały płynące ze środowiska naturalnego. Różnice pojawiły się w rodzajach bodźców, które je przyciągały. Jedni lubili obserwować słońce, wodę, słuchać wiatru, inni cieszyli się gałazkami, kręcili się na sprzęcie do zabaw lub oglądali instalacje artystyczne²⁷. Oprócz wyżej wymienionych form i metod terapii, w pracy z dziećmi z zaburzeniami autyzmu oraz z innymi niepełnosprawnościami stosuje się wiele innych:

²⁷ D. Li, L. Larsen, Y. Yang, L. Wang, Y. Zhai, W.C. Sullivan, *Exposure to nature for children with autism spectrum disorder: Benefits, caveats, and barriers*, „Health & Place”, vol. 55, 2019, p. 71-79.

terapię neurotaktylną, polegającą na stymulacja receptorów skóry, kinezyterapię, dogoterapię, hipoterapię, arteterapię, muzykoterapię, logorytmikę, senso-plastykę.



Źródło: z archiwum prywatnego Agnieszki Roguskiej

Fot. 1, 2. Warsztaty sensoplastyki w ramach projektu „Nie chcę się bać!...” 9.11.2018 r. Organizator: Fundacja „Żółty Latawiec” przy współpracy ze Studenckim Kołem Naukowym Pedagogów Kreatywnych przy Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach

W literaturze przedmiotu i masowych środkach komunikowania promowane są jeszcze innego rodzaju terapie: uderzeniowe dawki witamin, suplementy diety, chelatacja czyli usuwanie metali ciężkich z organizmu, specjalne diety (bezglutenowa, bezkazeinowa), korzystanie z podciśnieniowych komór z czystym tlenem²⁸. „Jakie są więc metody leczenia? Stymulacja bodźców, modyfikacja zachowań, edukacja, stosowanie leków, dieta, uzupełnianie pożywienia. Wybierz jedną z nich – którąkolwiek. Wszystkich próbowano i każda jest w jakimś stopniu skuteczna. Niektórzy autyści mogą się przystosować do samodzielnego życia, inni wymagają stałej opieki ze względu na brak świadomości świata „na zewnątrz” i gwałtowane zachowanie”²⁹. Naukowcy i praktycy są zdania, że praca nad usprawnianiem dzieci ze spektrum autyzmu opiera się na łączeniu różnych metod: edukacyjnych, żywieniowych, odtruwania i terapii sensorycznej. Jest to możliwe mimo dużego obciążenia genetycznego, które widoczne jest w badaniach tomograficznych. Porównywano obrazy mózgu dzieci zdrowych i tych ze spektrum autyzmu³⁰.

²⁸ M. Brzoza, *Uwaga: Autyzm można wyleczyć!*, <https://martabrzoza.pl/szczepienia/uwaga-autyzm-mozna-wyleczyc/>, (data dostępu: 16.04.2019).

²⁹ T. Grandin, M. M. Scariano, *Byłam dzieckiem autystycznym*, przekł. z ang. Ewa Zachara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1995, s. 14.

³⁰ B. Rimland, *Dziecko dys-logiczne...*, op. cit..., s. 137.

4.3. Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w systemie oświatowym

Prawo oświatowe sytuuje ucznia z autyzmem w gronie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, określając ich w & 1 pkt 1) uczniami niepełnosprawnymi³¹. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej³² określa warunki organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży, posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na autyzm, w tym zespół Aspergera. W celu usprawnienia procesu wychowawczego i nauczania, zatrudnia się dodatkowo: 1) nauczycieli posiadających kwalifikacje z zakresu pedagogiki specjalnej w celu współorganizowania kształcenia uczniów niepełnosprawnych lub specjalistów; 2) pomoc nauczyciela – z uwzględnieniem realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Zespół, co najmniej dwa razy w roku szkolnym, dokonuje okresowej wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia, uwzględniając indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne, mocne strony, predyspozycje, zainteresowania i uzdolnienia ucznia.

Na podstawie opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej lub na podstawie orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego, ewentualnie nauczania indywidualnego, dostosowuje się wymagania edukacyjne do indywidualnych potrzeb edukacyjnych i możliwości psychofizycznych autyków. Dokumenty w postaci opinii lub orzeczenia wydawane są na pisemny wniosek rodziców, opiekunów lub pełnoletniego ucznia. Opinia jest odniesieniem się do zgłaszanego problemu dziecka. Wskazuje na indywidualne potrzeby rozwojowe, edukacyjne i psychofizyczne dziecka. Zawiera wskazania dla nauczycieli i rodziców w kierunku rozwiązania zgłaszanego problemu. Realizacja tych zaleceń pozostaje w gestii szkoły i/lub rodzica. Opinie dotyczyć mogą, m. in.: objęcia dziecka pomocą psychologiczno-pedagogiczną, potrzebą wczesnego

³¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, 24 sierpnia 2017 r. Dz.U. 2017 poz. 1578, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf>, (data dostępu: 15.04.2019);

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2018 poz. 1485, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001485/O/D20181485.pdf>, (data dostępu: 15.04.2019).

³² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r.*, op. cit.

wspomagania rozwoju dziecka, ujawnienia specyficznych trudnościach w uczeniu się. W Poradniach Psychologiczno-Pedagogicznych działają zespoły orzekające na zasadach określonych w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017 r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych³³. Do wniosku orzeczenia dołącza się dokumentację uzasadniającą jego złożenie, np. dokumentację medyczną, opinię placówki oświatowej, do której dziecko uczęszcza. Zespoły orzekające wydają orzeczenia m. in. o: potrzebie indywidualnego nauczania ze względu na stan zdrowia, potrzebie kształcenia specjalnego uczniów: z niepełnosprawnością ruchową, intelektualną, z problemami słuchu lub wzroku, niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowanych społecznie, z autyzmem, w tym zespołem Aspergera³⁴. „Dziecko z autyzmem stanowi wyzwanie dla polskiego systemu oświaty. Ze względu na zróżnicowane trudności w funkcjonowaniu, dzieci te wymagają specjalistycznej organizacji kształcenia. W związku z objawami charakterystycznymi dla autyzmu, konieczne jest zapewnienie dzieciom dostosowanych dla ich potrzeb warunków organizacyjnych edukacji przedszkolnej”³⁵. W subwencji oświatowej ujęte są środki na zapewnienie uczniom z niepełnosprawnościami, w tym z autyzmem czy niepełnosprawnościami sprzężonymi takich form zajęć, jakich potrzebują. W obrębie tychże zajęć realizowane są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne³⁶.

Rodzice, posiadając orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego swojego dziecka ze spektrum autyzmu, mogą posłać je do szkoły specjalnej, integracyjnej lub masowej, również tej z oddziałami specjalnymi lub integracyjnymi. Orzeczenie jest sugestią dla rodziców, ponieważ to oni ostatecznie decydują o wyborze miejsca edukacji. „(...) Rodzice chcą być świadomymi uczestnikami edukacji swych dzieci, odpowiedzialnymi za jej kierunek i jakość. Chcą

³³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz.U. 2017 poz.1743, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743> (data dostępu: 05.07.2019).

³⁴ (brak autora), *Opinie i orzecznictwo*, <https://poradnia.siedlce.pl/oferta/dla-dzieci-i-młodzieży/opinie-i-orzecznictwo/> (data dostępu: 05.07.2019).

³⁵ K. Łach, *Organizacja kształcenia dla dzieci z autyzmem na przykładzie przedszkola specjalnego „Niebieska Kraina” w Łańcucie*, [w:] K. Barłóg (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017, s. 61.

³⁶ A. Zakościelna, *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach z rówieśnikami*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/dziecko-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-szkolach-z-rowiesnikami-2> (data dostępu: 05.04.2019).

współdecydować o tym, co dzieje się w szkole, i coraz śmielej się o to dopominają. Istniejący rozdzźwięk między potrzebami w dziedzinie współpracy a ich faktyczną realizacją obrazują rodzicielskie poszukiwania doskonalszych form wsparcia edukacyjnego, niestety – obecnie poza szkołą. Wysoce niekorzystny jest fakt, że trudno je odnaleźć w szkole, stanowiącej epicentrum wykwalifikowanej, kompetentnej kadry³⁷.

Powstają klasy integracyjne, stowarzyszenia, fundacje, kampanie, organizowane są konferencje, warsztaty i kursy dla dzieci oraz rodziców ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym dla innych osób czy podmiotów, zainteresowanych problematyką autyzmu. Organizacja oddziału integracyjnego wymaga zmian w statucie szkoły, w tym również w zakresie określenia zadań nauczycieli. W tym przypadku chodzi o potrzebę zatrudnienia odpowiednich specjalistów, którzy będą prowadzić zajęcia rewalidacyjne z uczniami. Utworzenie oddziału integracyjnego od 1 września 2018 r. jest możliwe według obowiązujących przepisów³⁸, z uwzględnieniem dokonania koniecznych zmian w arkuszu organizacji szkoły.

Dzieci z autyzmem borykają się z trudnościami w dzieleniu się zainteresowaniami, emocjami, odczytywaniem komunikacji niewerbalnej. Nie odbierają w sposób prawidłowy zachowań ironicznnych czy sarkazmu w wypowiedziach. Dla dzieci z ASD, przygotowuje się indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny. IPET jest opracowywany przez zespół specjalistów uczestniczących w procesie edukacyjnym ucznia z uwzględnieniem całego procesu dydaktyczno-terapeutycznego. W ramach zajęć rewalidacyjnych w programie specjalności uwzględniają to, co dziecko ma zapisane w orzeczeniu o kształceniu specjalnym, lub podejmują decyzję po badaniu dziecka przez własny zespół specjalistów.

4.4. Świadomość społeczna i upowszechnianie wiedzy w zakresie zaburzeń ze spektrum autyzmu

Dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu potrzebują społecznej akceptacji. Jest to potrzebne im, ich rodzicom, dorosłym autykom i pokoleniom,

³⁷ I. Nowosad, M. Olczyk, *Wizja szkoły otwartej na potrzeby i oczekiwania rodziców*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 270-271.

³⁸ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. - § 7 ust. 1., op. cit.*

które kreują i będą wpływały bezpośrednio lub pośrednio na losy osób z różnymi niepełnosprawnościami. W dniu 6 września 2012 roku Polska ratyfikowała Konwencję o Prawach Osób Niepełnosprawnych z 13 grudnia 2006 roku, w której mowa jest, oprócz innych działań, o podnoszeniu świadomości społeczeństwa, również na poziomie rodziny, dotyczącej osób z niepełnosprawnościami. Dążenia skierowane są w stronę zwalczania stereotypów, uprzedzeń i szkodliwych praktyk wobec tych osób, promowanie wiedzy o zdolnościach i wkładzie osób z niepełnosprawnościami³⁹.

W Polsce dopiero w latach 80. rozpoczęto tworzenie modelowej i systemowej pomocy osobom z autyzmem⁴⁰. Mimo sukcesywnie poprawiającej się sytuacji, dostępie do usług specjalistycznych, nadal mówi się o niedostatecznym i niezadowalającym instytucjonalnym systemie wsparcia rodzin dzieci ze spektrum autyzmu. Sami rodzice mogą dużo, ale nie są w stanie zapewnić dziecku z autyzmem wszystkiego, szczególnie jeśli chodzi o zajęcia terapeutyczne czy podnoszenie tolerancyjności wobec funkcjonowania tego typu osób w społeczeństwie. Pomocne są w tym działania organizacji pozarządowych, profesjonalnych grup wsparcia czy nieformalnych grup samopomocowych⁴¹. Fundacje są również formami edukacji społeczeństwa w kierunku zwiększania tolerancji wobec inności, w tym dzieci autystycznych, na pierwszy rzut oka wyglądających na zupełnie zdrowych. „Szczególnie trudno radzić sobie, gdy dziecko w sytuacji stresowej ujawnia zachowania autoagresywne lub wymiotuje, pluje czy dłubie w nosie. W takich momentach niełatwo przezwyciężyć poczucie wstydu i bezradności. Dla dziecka takie zachowanie wynika z chęci zwrócenia na siebie uwagi, wyrażenia niezrozumienia jego potrzeb albo uniknięcia jakiejś nieprzyjemnej sytuacji. Jest to wyraz bezradności dziecka, nieradzenia sobie z interpretacją bodźców, z ich nadmiarem”⁴². Zrozumienie takiego zachowania przez przypadkowego przechodnia, klienta supermarketu, itd. wymaga wiedzy i wyrozumiałości w odniesieniu do zaistniałej sytuacji.

³⁹ *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169, s. 7.

⁴⁰ L. Bobkiewicz-Lewartowska, op. cit., s. 9.

⁴¹ E. Pisula, *Rodzice dzieci z autyzmem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015, s. 174; B. Chrostowska, *Co można własnymi siłami? Przykład aktywności Samopomocowej Grupy Rodziców i Opiekunów Osób z Autyzmem i Zespołem Aspergera z Olsztyna*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 31, 2018, s. 88.

⁴² D. Ochojska, op. cit., s. 18-19.

Iwona Rudek przypomina, że: „Wymiarem, w jakim możemy określać kulturę każdego społeczeństwa, jest stosunek do osób niepełnosprawnych”⁴³. W Warszawie 10 marca 2018 r. miała miejsce kampania społeczna „Oswoić autyzm”, w ramach której odbywały się bezpłatne konsultacje ze specjalistami w dziedzinie autyzmu z lokalnych instytucji: Fundacji Synapsis, Fundacji Autismus, Stowarzyszenia Rodziców Dzieci Niepełnosprawnych Krasnal oraz Neuron-Biofeedback Terapia i Rozwój Dzieci. Również w 2018 r. Fundacja Promitis stworzyła kampanię „Autyzm – potrafię rozpoznać”⁴⁴, której celem była edukacja rodziców dzieci w wieku żłobkowym i przedszkolnym odnośnie pierwszych objawów autyzmu. To również kampania uświadamiająca potrzebę szerzenia wiedzy o ważności wczesnej diagnozy dziecka z zaburzeniem ze spektrum autyzmu w celu podjęcia niezbędnych kroków w kierunku stawiania trafnych diagnoz i działań, usprawniających funkcjonowanie podopiecznego. Uważny rodzic to pierwszy diagnosta, ponieważ pierwsze symptomy zaburzeń autystycznych pojawiają się u dziecka już w pierwszych miesiącach jego życia. Hasłem kampanii uczyniono słowa: „Autyzm. Przestań się zastanawiać, zacznij działać”. Fundacja Promitis wypunktowała niepokojące objawy:

- „izolowanie się od otoczenia;
- brak chęci do zabawy z innymi dziećmi;
- wrażenie, że dziecko woli kontakt z przedmiotami niż z ludźmi;
- unikanie kontaktu wzrokowego lub jego szybkie przerywanie;
- brak mowy lub używanie słów pozbawionych znaczenia;
- zachowania takie, jak: wprawianie w ruch obrotowy przedmiotów, częste kręcenie się w kółko bądź kiwanie, huśtanie;
- nadwrażliwość na dotyk, dźwięk, smak czy zapach;
- brak reakcji na ból;
- niechęć do przytulania się;
- szczególnie przywiązanie do jednej rzeczy, zabawki;
- brak reakcji na komunikaty, własne imię;
- specyficzne reagowanie na pewne rodzaje bodźców, np. na określone dźwięki;

⁴³ I. Rudek, *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 81.

⁴⁴ *Autyzm. Przestań się zastanawiać zacznij działać*, <http://kampaniespoleczne.pl/autyzm-przestan-sie-zastanawiac-zacznij-dzialac/>, (data dostępu: 03.04.2019).

- zabawy stereotypowe, np. ustawianie klocków w rzędzie, kolorami, kształtami;
- brak umiejętności pokazywania palcem tego, czego dziecko chce⁴⁵.

Łatwiej jest zrozumieć osobie pełnosprawnej osobę niepełnosprawną z jej ograniczeniami, jeśli ta pierwsza kiedykolwiek funkcjonowała z lub obok osoby z jakąś niepełnosprawnością. Lęk i niepokój ustępują, co wynika zazwyczaj z obserwacji codziennego funkcjonowania, zmagania się z ograniczeniami własnymi i zewnętrznymi osoby niepełnosprawnej, w tym z autyzmem. Odtrącenie lub ignorowanie niepełnosprawności to stwarzanie dodatkowych barier społecznych w stosunku do osób niepełnosprawnych. Pojmowanie drugiego człowieka działa obustronnie, co oznacza, że również osoba z różnymi niepełnosprawnościami bardziej rozumie społeczne funkcjonowanie osób pełnosprawnych, ich lęki, obawy ale też, np. ograniczenia prawne odnośnie udzielania pomocy różnego rodzaju, ustawowe, wynikające z wielu przepisów, itd.

Osoby ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera możemy spotkać w różnych miejscach i w różnych zawodach. Znana na całym świecie Temple Grandin jest osobą z autyzmem, doktorem zootechniki oraz profesorem na Colorado State University. Poza tym jest autorką bestsellerów, konsultantką przemysłu mięsnego do spraw zachowania zwierząt. Popularyzuje wiedzę o autykach.

4.5. Tolerancja wobec dzieci z ASD – w kierunku rozumienia dróg współpracy

Z pojęciem tolerancji kojarzone są takie nazwiska sławnych myślicieli, jak: John Locke (autor traktatu pt. *List o tolerancji*, twórca teorii demokracji), Voltaire (właśc. François-Marie Arouet – zwolennik liberalizmu), Thomas Jefferson (autor Deklaracji Niepodległości Stanów Zjednoczonych), John Milton (obrońca wszelkich wyznań chrześcijańskich i żydowskich), Jan Niecisław Ignacy Baudouin de Courtenay (polski językoznawca, propagator tolerancji jako postawy). „W etyce i teorii moralności zagadnienie tolerancji rozpatruje się na trzech teoretycznych płaszczyznach: 1) jedności i wielości porządków

⁴⁵ Ibidem.

moralnych, 2) granic poznania i afirmacji drugiego człowieka – Innego, 3) ontologicznej solidarności i jedności wszystkich istot, np. kantowskie *powszechne prawo moralne*, czy schelerowskie królestwo *ordo amoris*⁴⁶.

Zdaniem Jadwigi Puzyniny⁴⁷, wybitnej językoznawczynie i badaczki literatury, pierwszego udokumentowanego na gruncie polskim pojawienia się wyrazu tolerancja doszukać się można w tekstach z końca XVIII w., np. u Stanisława Trembeckiego. Wcześniej w Polsce królowało określenie *cierpliwości religijnej*. „Dlaczego w XVIII wieku pojawiła się *tolerancja*, a wycofała sprawdzona przez co najmniej dwa stulecia *cierpliwość*? Trudno jednoznacznie na to pytanie odpowiedzieć. Można natomiast spekulować, że zadziałały tu czynniki językowe, takie jak rozpoczynająca się specjalizacja znaczenia wyrazu *cierpliwość* oraz szerszy zakres odniesienia *tolerancji*. Pierwotna *cierpliwość religijna* określała tylko postawę wobec innowierców; *tolerancja* nazywała również postawę wobec innych – nie tylko religijnych – poglądów”⁴⁸.

Trwanie w byciu cierpliwym i wyrozumiałym dla odmienności jest wyrazem człowieczeństwa i pokory wobec zaistniałej sytuacji, zdarzenia, zachowania, które w danej chwili wydarza się w taki, a nie inny sposób, ponieważ tylko taki sposób uobecniania się danego zajścia jest możliwy. „(...) w parze z tolerancją idą: wiedza, otwartość, szerokie kontakty międzyludzkie, doświadczenie nabyte w toku współżycia i współdziałania z ludźmi, głęboka chęć służenia człowiekowi i przekonanie o słuszności tej pomocy.”⁴⁹ Dziecko czy osoba dorosła ze spektrum autyzmu zachowuje się tak, jak mu pozwala na to organizm, jego ograniczenia związane z zaburzeniem, etap terapii, na którym się znajduje, czynniki wywołujące zachowanie, np. hałas.

Tolerancja, według definicji słownikowych, oznacza cierpliwość, wyrozumiałość i szacunek dla odmienności. Jej okazywanie jest prawem ogólnoludzkim. Rzeczywistość jednak często szokuje. Niewiele trzeba, by kogoś ocenić i przykleić mu pejoratywną w swym wyrazie etykietę. W tym wypadku słowo „inne” utożsamiane jest z określeniem „gorsze”. Postawa tolerowania kogoś oznacza szanowanie jego inności, akceptowanie odmienności, otwarcie się na merytoryczność argumentowania czy przekonywania do swoich racji.

⁴⁶ E. Podrez, *Tolerancja a życzliwość. Kultura bycia i współżycia ludzi ze sobą*, [w:] M. Patalon (red.), *Tolerancja a edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008, s. 52.

⁴⁷ J. Puzynina, *Słowo-wartość-kultura*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997, s. 341.

⁴⁸ K. Drózdź-Łuszczczyk, *Wobec bliźniego. Pojęcia 'postawa', 'tolerancja', 'obojętność' w analizie semantycznej*, Bel Studio: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013, s. 63.

⁴⁹ I. Rudek, op. cit., s. 104.

To także wyrozumiałość pojmowana jako akceptacja ograniczeń człowieka bez względu na jego pełnosprawność lub jakiegokolwiek ułomności. „Najogólniej można tolerancję określić jako dopuszczanie poglądów, postaw oraz działań odmiennych od własnych, a więc takich, które wydają się nam niewłaściwe, niedorzeczne a nawet szkodliwe.”⁵⁰

Generalnie tolerancja oznacza szacunek dla wolności innych ludzi, ich myśli, opinii, sposobu życia czy realizacji zamierzeń. „Współcześnie potocznie rozumiana tolerancja to przede wszystkim szacunek dla wolności i innych ludzi, ich myśli i opinii oraz sposobu życia. Poszanowanie to przybiera formy wyrozumiałości i życzliwości wobec tego, co nie musi być naszym udziałem, ale co cieszy się naszą akceptacją istnienia w imię demokratycznej wolności (Szyszkowska 2003). Zarówno w tak zwanej świadomości potocznej, jak i w praktyce, a także w sporach ideologicznych, światopoglądowych, politycznych oraz w refleksji teoretycznej, problematyka tolerancyjności, w tym samo pojęcie, występuje powszechnie i jest mocno akcentowane”⁵¹.

Ograniczeniem tolerancji jest krzywdzenie drugiej istoty w postaci człowieka, zwierzęcia oraz działania na szkodę natury. Tolerancja znosi przymus dostosowywania innych pod własne wyobrażenia, kaprysy dla ogólnej wygody. „Zaznacza się, że najważniejszym czynnikiem w zachowaniach tolerancyjnych jest ów szacunek i przekonanie, że inni mają prawo do własnych poglądów, przekonań czy stylu życia. Istotnym elementem tolerancji, odróżniającą ją od zachowań indyferentnych, są jej granice. Granice tolerancji należy jednak wyznaczać dopiero tam, gdzie pojawia się przemoc jako środek do osiągnięcia jedności w poglądach czy w zachowaniach.”⁵²

Stawianie granic i stykanie się z nimi jest obecne w życiu każdego człowieka. John Locke twierdził, że prawo naturalne stanowi wyznacznik granicy tolerancji. Wielki teoretyk liberalizmu John Stuart Mill⁵³ pisał, że każdy jest odpowiedzialny tylko za to, co dotyczy innych. Natomiast niezależny jest wobec samego siebie. Funkcjonowanie w obrębie własnej wolności i swobód

⁵⁰ S. Gałkowski, *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, „Studia Paedagogica Ignatianiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie”, vol. 19, nr 1, 2016, s. 72.

⁵¹ J. Kirenko, R. Wawer, *Dystans versus tolerancja. Percepcja niepełnosprawności w badaniach eyetrackingowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 28.

⁵² K. Wałęcka-Matyja, K. Kossakowska-Petrycka, *Metody i formy budowania postaw tolerancji wobec inności związanej z ADHD*, [w:] G. Gazda, I. Hubner, J. Płuciennik (red.), *Dyskursy i przestrzenie (nie)tolerancji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 471.

⁵³ J. S. Mill, *O wolności*, PWN, Warszawa 2006, s. 103.

ogólnospołecznie przyjętych, nie jest takie łatwe w przypadku osób z różnego rodzaju zaburzeniami rozwojowymi.

Człowiek nie rodzi się z umiejętnością rozumienia i działania w duchu wolności i tolerancji. Tej postawy uczy się przez całe życie. Dzieci winne być wychowywane w kierunku dostrzegania, rozumienia i okazywania postawy tolerancji wobec inności i odmienności, o ile mieści się w granicach norm społecznych i nie zmierza w kierunku burzenia zasad demokratycznego społeczeństwa. Nie można zatem tolerować krzywdzenia innych, kradzieży, obrażania, zachowań i działań propagujących fanatyzm, faszyzm, szowinizm, rasizm, wykluczenie innych z powodu ich inności, choroby, niepełnosprawności. Możemy kogoś nie lubić, ale z uwagą wysłuchać jego racji, do których mamy również prawo się odnieść. Magdalena Środa pisze: „Tolerancji można się nauczyć, a to nie tylko bardzo wartościowa moralnie postawa, ale również jedna z najważniejszych zasad moralności życia publicznego. Gdybyśmy jej nie przestrzegali, nieustannie byśmy się krzywdzili, bo przecież wszyscy pod jakimś względem różnimy się od innych. Jesteśmy inni.”⁵⁴ Podzielam pogląd Ludwika Sowińskiego,⁵⁵ zdaniem którego ludzie tolerancyjni są lubiani. Przebywając wśród nich, ma się poczucie bezpieczeństwa, wolności. Natomiast ludzie skrajnie nietolerancyjni częściej wszczynają konflikty i budują napięcia. Są podejrzliwi, szukają potwierdzenia swoich racji i przekonań, kierują energię na udowadnianie czyichś niekonsekwencji, odbiegania od przyjętych norm, nawet jeśli mieszczą się w granicach dobrze pojmowanej tolerancyjności, wytykają przywileje, np. osobom dotkniętym różnego rodzaju ograniczeniami.

W słownikowych ujęciach haseł (*Słownik współczesny języka polskiego*) pojęcie współpraca odnosi się do aktywności z kimś, wspólnym wykonywaniu czegoś. Współpracę rozumie się nie tylko jako bezpośrednie, wspólne wytwarzanie czegoś, bycie ze sobą tu i teraz w jakimś działaniu, ale też jako wspólne, mentalne kreowanie przyzwolenia bycia razem w przestrzeni publicznej. To drugie rozumienie oznacza budowanie lub wytwarzanie niewidzialnej sieci synergii, kooperacji, współoddziaływania, np. w postaci kreowania i wzmacniania uniwersalnych wartości, praw moralnych. W *Słowniku pedagogicznym* Wincentego Okonia, współpraca jest określona jako współdziałanie ze sobą grup ludzi w określonym, wspólnym celu. Współpraca zmierza w kierunku podporządkowania się celowi, uświadomionemu przez jednostki lub grupy.

⁵⁴ M. Środa, *Mała książka o tolerancji*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010, s. 18-19.

⁵⁵ L. Sowiński, *Tolerancja a odpowiedzialność*, „Zeszyty Edukacji Narodowej. Filozofia”, t. I, 1986, s. 85.

Z kolei Mikołaj Winiarski, współpracę ujął jako typ działania, stan działalności kilku podmiotów, np. placówek, instytucji, jednostek czy grup społecznych⁵⁶.

W jaki sposób nabieramy postawy tolerancyjności? Nie ma na to jednoznacznej odpowiedzi, choć powiada się, że „czym skorupka za młodu...”. „Młody człowiek uczy się tolerancji niejako mimowolnie, przebywając w środowisku ludzi tolerancyjnych. Jednak żaden program wychowawczy poświęcony tolerancji nie odniesie sukcesu, jeśli tolerancja nie stanie się treścią życia wychowawców i personelu pedagogicznego, placówek edukacyjnych, uobecniać się będzie w codzienności. Tolerancja stanowi ważny element w edukacji szkolnej i społecznej”⁵⁷. Wychowanie „do” i „przez” tolerancję pomaga w nawiązywaniu szerokiego dialogu jako postawy otwartości i rozumienia racji, a także potrzeb innych.

Tolerancji uczymy się w procesie socjalizacji i wychowania, poczynając od rodzinnych przekazów i stosunku do wszelakiej „inności”. Umiejętność w postaci świadomości okazywania tolerancji lub jej braku wpływa na kształtowanie porządku społecznego, zachowań indywidualnych i grupowych. To z kolei rzutuje na proces zbiorowego wychowania społecznego, emocjonalnego oraz intelektualnego obecnych i przyszłych pokoleń. Uwrażliwia na potrzeby innych a dzięki temu uczłowiecza bardziej ten, uważany za coraz bardziej egoistyczny, pędzący do przodu świat. I. Rudek podkreśla, że naukę tolerancji kreujemy u dzieci wówczas, gdy zaczynają one tworzyć sobie własny system wartości. Przebywanie wśród osób niepełnosprawnych zmniejsza dystans emocjonalny, oswaja z „innością”. Dzieci sprawne i z niepełnosprawnością, stają się partnerami w zabawie, nauce, poznawaniu otoczenia, wzajemnych relacjach. Obserwują się i tolerują swoje zachowania w spontaniczny sposób⁵⁸.

Tolerancja, jako jedna z głównych wartości ogólnoludzkich, odgrywa ważną rolę w panteonie estym z obszaru moralności. W naukach społecznych tolerancję określa się jako wyrozumiałość, respektowanie poglądów, upodobań, sądów czy argumentów innych niż nasze. Tolerancja wobec osób z niepełnosprawnościami łączona jest zazwyczaj z poszanowaniem odmienności. Współcześnie powinniśmy bardziej zmierzać w kierunku promowania odmienności, jako kopalni wartości i umiejętności, co pośrednio przekłada się na

⁵⁶ K. Kapica, *Współpraca rodziców dzieci z autyzmem z terapeutami*, [w:] I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 148.

⁵⁷ I. Rudek, op. cit., s. 101.

⁵⁸ Ibidem, s. 202.

wspieranie osób z różnego rodzaju zaburzeniami, ich bliskich, nauczycieli, terapeutów w codziennych zmaganiach. Przejawiać się to winno we wspomaganiu działań osób z niepełnosprawnościami, akceptacji osobistych decyzji, wspieraniu w pokonywaniu barier i ograniczeń (zdrowotnych, technicznych, społecznych i indywidualnych). Ważne są przy tym gesty, słowa, zachowania, reagowanie na niesprawiedliwość, krzywdzenie, spychanie na boczne tory, pomijanie⁵⁹. Brak uważności na potrzeby osób dotkniętych autyzmem to wykluczanie ich z funkcjonowania społecznego i ignorowanie jako bliźnich. „Wykluczenie społeczne oznacza zatem zamknięcie bądź utrudnienie pewnym grupom społecznym dostępu do pełni praw, przywilejów, uniemożliwienie korzystania ze zdobyczy i osiągnięć cywilizacyjnych. Oznacza wreszcie odbieranie prawa do współkreowania życia politycznego, kulturalnego, gospodarczego, ekonomicznego, społeczeństwa, którego są oni członkami (...)”⁶⁰ Dzieci i dorośli ze spektrum autyzmu (w różnym nasileniu) funkcjonują w społecznych przestrzeniach, ale na swój, specyficzny sposób. Włączanie ich do społecznego funkcjonowania nie jest łatwe ale też nie jest całkiem niemożliwe. Autycy wchodzący w role pracowników, podnoszą tym samym swój status społeczny, dając poczucie niezależności i szacunku, a rodzicom dzieci ze spektrum ASD pozwalają wierzyć, że ich pociechy również znajdą swoje miejsce w przestrzeni publicznej.

Danuta Ochojska⁶¹ przypomina, że autentyczne relacje wymagają bezwarunkowej akceptacji, okazywania życzliwości i wyrozumiałości, ale też współpracy w procesie pokonywania trudności różnej natury. Ponadto niezwykle istotne jest zarówno chwalenie dziecka wówczas, gdy osiąga sukcesy, jak i dostrzeganie oraz wspieranie go wówczas, gdy ponosi porażki, zniechęca się do dalszych działań. Kłopotliwe zachowanie dziecka czy osoby dorosłej z autyzmem to nie przejaw jego złej woli ani nieumiejętności wychowawczych rodziców. To zazwyczaj wynik objawów zaburzeń, na które dziecko cierpi. Bariery fizyczne i mentalne tworzone przez otoczenie wzmagają dyskomfort w podejmowaniu wciąż na nowo prób zmagania się z zaburzeniem związanym

⁵⁹ P. Sadło, *Problem tolerancji wobec osób niepełnosprawnych we współczesnej Polsce*, [w:] H. Chałupczak, I. Kurzępa, E. Pogorzała (red.), *Tolerancja i poszanowanie różnorodności warunkiem integracji społecznej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Zamość 2014, s. 240-241, 244, 246.

⁶⁰ B. Ciesek, *Dyskursy dyskryminacji i tolerancji w przestrzeni publicznej współczesnej Polski (wartości, postawy, strategie)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 59; B. Witosz, *O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczenia z perspektywy lingwistycznej*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs”, nr 3, 2010, s. 11.

⁶¹ D. Ochojska, op. cit., s. 19-20.

z autyzmem i przełamywaniem różnego rodzaju niechęci czy obojętności społecznej, co tworzy realne poczucie wykluczenia społecznego.

Czy możemy mówić o możliwej, dającej realne efekty współpracy osób sprawnych z osobami ze spektrum autyzmu? Współpraca ta przebiegać może na kilku płaszczyznach:

1. Współpraca polegająca na wzajemnym poznawaniu siebie przez osoby „nie dotknięte” i „dotknięte” przypadłością autyzmu. Co daje taka współpraca? – poszerza wiedzę na temat autyzmu i pośrednio budzi zaciekawienie możliwościami wspierania takich osób, ale też uwrażliwia zmysły i otwiera umysł na innego rodzaju niepełnosprawności.
2. Współpraca polegająca na wykorzystywaniu doświadczeń jednych autyków w dążeniu do lepszego funkcjonowania innych. Bazowanie na doświadczeniach dotychczasowych i poszukiwanie nowych, pomagających na wiele innych sposobów.
3. Współpraca polegająca na dążeniu do wypracowywania nie odruchów, ale stanów tolerancji wobec osób z autyzmem. Oznacza to, że chwilowe odruchy aprobaty, zrozumienia w przyпыływie dobrego nastroju, zaistniałych okoliczności, poprawnych politycznie wypowiedzi, przerażać się winny, za sprawą szeroko rozumianej edukacji, w coś zakotwiczonego, utwierdzonego, naturalnie pojmowanego jako wyraz funkcjonowania w wielowymiarowym, niejednoznacznym, barwnym, ciekawym świecie pod wieloma względami.

4.6. Tolerancja wobec dzieci ze spektrum autyzmu w świetle badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w 2018 r. w miesiącach: wrzesień-październik podczas warsztatów *Poznaj nasz AUTentYZM* w ramach projektu: *Zapraszam Cię do mego świata...* realizowanego przez Fundację Żółty Latawiec⁶². Uczestnicy projektu brali udział w trzygodzinnych warsztatach sensorycznych, dzięki którym mogli poczuć, w jaki sposób osoba z autyzmem odbiera świat. Wszyscy badani pochodzili z województwa mazowieckiego.

⁶² Składam podziękowanie Fundacji Żółty Latawiec z siedzibą w Siedlcach za udostępnienie badań do ich opracowania i analizy na potrzeby niniejszego opracowania.

Celem przeprowadzonych badań było ujawnienie stosunku tolerancyjności ankietowanych, w głównej mierze do osób z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera oraz zdiagnozowanie poziomu wiedzy młodzieży i nauczycieli/wychowawców o autyzmie. Po wstępnej analizie zebranego materiału, do dalszych dociekań naukowych zatwierdzono 49 ankiet. W badaniach wzięły udział 39 kobiety i 10 mężczyzn. „Sama nazwa „ankieta” wywodzi się z języka francuskiego, w którym *enquete* oznacza zebranie świadectw w celu wyjaśnienia problemów”⁶³. Badania zostały przeprowadzone w następujących placówkach:

- Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach – 19.10.2018;
- Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Czuchowie Pieńkach – 14.09.2018;
- Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 im. Kazimierza Wielkiego w Siedlcach – 26.10.2018.

W badaniach posłużono się metodą sondażu diagnostycznego, stosując technikę ankiety. Zdaniem Wincentego Okonia, metoda badawcza jest sposobem eksploracji prowadzonym systematycznie w celu otrzymania zamierzonego wyniku.⁶⁴ Metoda sondażu polega na gromadzeniu informacji na interesujący badacza temat. Ma charakter sondowania opinii i poglądów. Stosowana jest w przypadku zbierania wiadomości na temat przekonań, postaw, motywów, zainteresowań czy wiedzy respondentów na temat zjawisk czy procesów.

W oparciu o tematykę i cel badań, postawiono następujące problemy badawcze:

1. Jak badani oceniają swój poziom wiedzy na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu?
2. W jakich okolicznościach respondenci mają najczęściej kontakt z osobami ze spektrum autyzmu?
3. Jaki stosunek mają opiniodawcy do osób z ASD w ich otoczeniu?
4. W jakim stopniu osoby niepełnosprawne uczestniczą w życiu publicznym?
5. W czym przejawia się tolerancja lub jej brak wobec osób dotkniętych autyzmem?

⁶³ A. Cudowska, *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999, s. 33.

⁶⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992, s. 123.

Najwięcej chętnych do wzięcia udziału w warsztatach doświadczania zaburzeń spektrum autyzmu i tym samym uczestniczących w badaniach było z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, następnie z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Siedlcach, a najmniej z Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Czuchowie Pieńkach. Wśród ankietowanych przeważali uczniowie z wykształceniem podstawowym – 61,2%, następnie studenci ze średnim – 38,8%.

Tabela 4.2. Placówki, które uwzględniono w badaniach

Placówka	liczba	%
Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy w Czuchowie Pieńkach (MOW)	12	24,5
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach (UPH)	19	38,8
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Siedlcach (ZSP 4)	18	36,7
Ogółem	49	100%

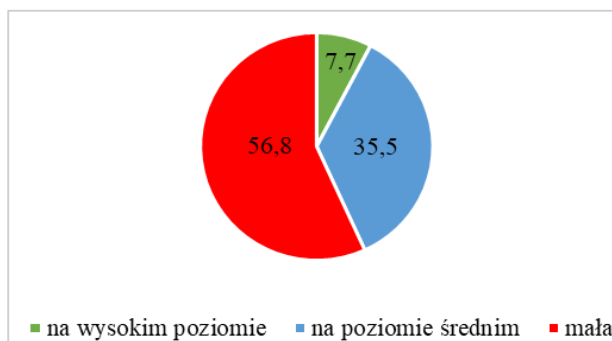
Źródło: opracowanie własne

Tabela 4.3. Wykształcenie badanych

Wykształcenie	liczba	%
podstawowe	30	61,2
średnie	19	38,8
ogółem	49	100

Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.1 obrazuje różny poziom wiedzy wszystkich ankietowanych na temat autyzmu. Najwięcej respondentów, bo aż 56,8%, było zdania, że ich wiedza na temat autyzmu jest mała.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.1. Ocena poziomu własnej wiedzy przez badanych na temat autyzmu [w %]

W grupie badanych studentów bardzo duża liczba (94,7%) przyznała się, iż posiada małą wiedzę odnośnie zaburzeń ze spektrum autyzmu. Podobnie uważało 55,6% uczniów. Podopieczni młodzieżowego ośrodka wychowawczego swoją znajomość zaburzenia autystycznego ocenili jako umiarkowaną (na średnim poziomie). Zaskakuje mała wiedza studentów na temat zaburzeń ze spektrum autyzmu, tym bardziej, że w warsztatach i w badaniach brali udział studenci kierunku pedagogika. Wy tłumaczeniem i swego rodzaju usprawiedliwieniem może być fakt, że byli to studenci pierwszych dwóch semestrów, czyli tak naprawdę rozpoczynający swoją edukację akademicką, bez określonej jeszcze specjalności.

Wiedza jest podstawowym elementem budującym akceptację. Fundacja JiM przy współpracy z agencją badawczą Maison & Partner w 2017 r. przeprowadziła pierwsze ogólnopolskie badanie⁶⁵, dotyczące poziomu świadomości autyzmu wśród Polaków. W badaniu wzięło udział 1102 osób. 48% badanych wie ogólnie, czym jest autyzm i orientuje się w cechach charakteryzujących osoby z autyzmem. Ponadto 46% respondentów jest zdania, że ponad połowa osób z autyzmem ma ponadprzeciętne zdolności w pewnej, wąskiej, dziedzinie (tzw. Zespół Sawanta⁶⁶). Tymczasem, tego typu talenty dotyczą dużo mniejszej liczby osób z autyzmem (ok. 10%). Z badań wynika, że zaledwie 5% Polaków posiada dużą wiedzę na temat autyzmu. W trakcie badań ujawniono, że wiedza Polaków o tym zaburzeniu jest pozorna, co może wpływać na uprzedzenia, przekłamania czy powielanie stereotypów. 95% badanych nie umiało dokładnie wyjaśnić, czym jest autyzm a 54% Polaków czerpie wiedzę o autyzmie z filmów i seriali. Poza tym, aż 1/4 Polaków przejawia strach przed osobami dorosłymi z autyzmem. Z badań CBOS z 2015 r. wynika, że jedna piąta

⁶⁵ *Polacy nie wiedzą, czym jest autyzm – badania* (brak autora), <http://odpowiedzialnybiznes.pl/karta-roznorodnosci/aktualnosci-karta/polacy-wiedza-czym-autyzm-badania/> (data dostępu: 10.04.2019).

⁶⁶ Terminu „idiot savant” (ang. *savant* – etudyta; franc. – mędrzec), używano do opisanego osoby, która mimo upośledzenia umysłowego, zazwyczaj w postaci autyzmu, posiadała mimo to wyjątkową zdolność w określonej dziedzinie takiej, jak: sztuka, muzyka, języki obce czy arytmetyka. W przeszłości ludzie, którzy nie byli w stanie poradzić sobie ze złożonością życia, byli klasyfikowani jako „idioci”, „imbecyle” lub „słabi umysłowo” w zależności od stopnia ich psychicznego upośledzenia. Stąd połączenie tych dwóch wyrazów o przeciwstawnym znaczeniu, ponieważ mimo ponadprzeciętnych uzdolnień w jakiejś wąskiej dziedzinie, dzieci autystyczne nadal nie radziły sobie w pozostałych obszarach życia. (B. Hermelin, *Bright Splinters of the Mind: A Personal Story of Research with Autistic Savants*, Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia 2001, p. 15; G. Vivanti, B. Yerys, E. Salomone, *Psychological Factors in Autism Spectrum Disorder*, [in:] Fred R. Volkmar (ed.), *Autism and Pervasive Development Disorders*, Yale University, Connecticut 2019, p. 66-67; U. Frith, op. cit., s. 180-185).

badanych (21%) z badanej populacji 1062 dorosłych Polaków była przekonana, że na autyzm chorują wyłącznie dzieci, 52% ankietowanych wahała się z jednoznaczną odpowiedzią. Pozostali nie mieli wyrobionego zdania na ten temat (12%) lub w ogóle nie słyszeli o autyzmie (15%)⁶⁷.

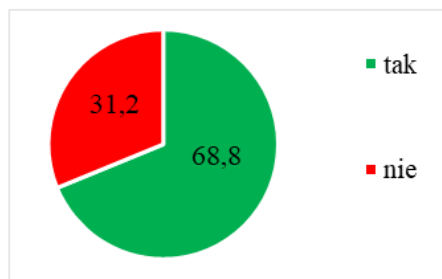
Jeśli przyjąć założenie, że wiedza jest kluczowym elementem w kreowaniu tolerancji wobec „inności”, to brak zrozumienia specyfiki funkcjonowania osób z zaburzeniem autyzmu spotykać się może z brakiem wyrozumiałości, zarówno w stosunku do osób dotkniętym tym zaburzeniem, jak i ich rodzin/opiekunów. Badania ujawniają potrzebę upowszechniania wiedzy na temat wielu niepełnosprawności, w tym tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i Aspergera. Najbardziej efektywne w uczeniu się specyfiki zaburzeń wydają się być wszelkiego rodzaju kursy, szkolenia i warsztaty, gdzie uczestnicy w sposób praktyczny sami mogą doświadczać codziennych wyzwań, jakie pojawiają się przed osobami ze spektrum autyzmu.

Mając na myśli osoby z autyzmem, trzeba brać pod uwagę cały wachlarz trudności, z jakimi się borykają, w dodatku mając na uwadze, że mankamenty te mogą występować u każdej z osób w innym natężeniu. Osoby z autyzmem mierzą się z przeszkodami w prawidłowym postrzeganiu świata przez zmysły. Inaczej odbierają światło, obrazy i dźwięki, w inny sposób odczuwają dotyk, zapach, smak czy ból. Mogą w sposób tylko dla siebie wiadomy odbierać i reagować na kierowane do nich wypowiedzi. Skutkuje to tym, że osoby z autyzmem tworzą swój wewnętrzny obraz świata, często odmienny od powszechnie postrzeganego. Doświadczają psychicznego osamotnienia, co wynika z trudności w budowaniu więzi, okazywaniu emocji i prawidłowym odczytywaniu uczuć w relacjach z innymi.

Uczestników badań podczas warsztatów *Poznaj nasz AUTentYZM*, zapytano także o to, czy i gdzie najczęściej spotykają osoby z niepełnosprawnościami. Jak wynika z wykresu 4.2, zdecydowana większość (68,8%) respondentów dostrzega osoby z niepełnosprawnościami, w tym z autyzmem w przestrzeni publicznej. Zapytano badanych o konkretne miejsca, gdzie najczęściej dostrzegają osoby z niepełnosprawnościami. Większość ankietowanych ma do czynienia z osobami z niepełnosprawnościami, w tym autyzmem w szkole – 59,6% lub wśród przyjaciół/znajomych – 19,2%. Niepełnosprawność w obrębie najbliższej rodziny zgłosiło 5,8% osób. Wśród innych miejsc, gdzie ankietowani

⁶⁷ *Spółeczny obraz autyzmu. Komunikat z badań CBOS*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, opracowanie: Małgorzata Omyła-Rudzka, Warszawa, marzec 2015 nr 47, s. 8. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_047_15.PDF (data dostępu: 10.04.2019).

dostrzegają osoby niepełnosprawne podano: ulice, galerie handlowe, sklepy, komunikację miejską, mass media. Ankietowani wymienili niepełnosprawności od najczęściej do najrzadziej dostrzeganych, z którymi mieli do czynienia: 1) niepełnosprawność ruchowa, 2) intelektualna, 3) zaburzenia rozwojowe (autyzm, zespół Aspergera).



Źródło: opracowanie własne.

Wykres 4.2. Niepełnosprawni w przestrzeni publicznej w %

Ankietowani uczniowie i studenci byli zdania, że osoby z niepełnosprawnościami powinny uczyć się, pracować na tyle, na ile są w stanie i chcą podejmować wyzwania w porozumieniu z ich opiekunami prawnymi – w sumie 63,3% odpowiedzi zdecydowanie na tak. Takie wyniki napawają optymizmem odnośnie akceptacji osób z niepełnosprawnościami w przestrzeni publicznej i rodzą poczucie budowania tolerancji w odniesieniu do rozumienia możliwości oraz ograniczeń tego typu osób.

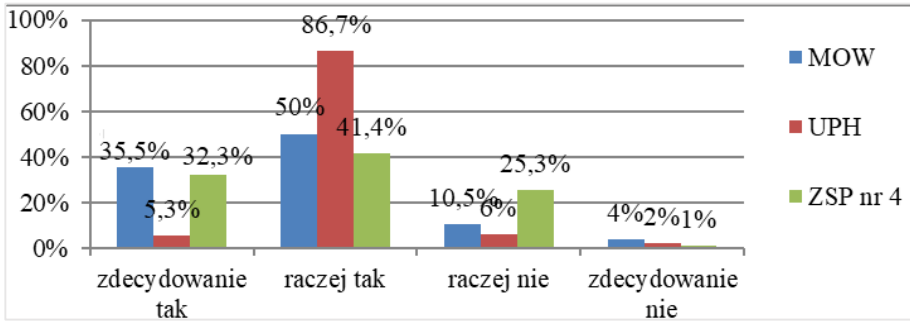
Tabela 4.4. Przyzwolenie badanych na realizację procesu usamodzielniania się osób z ASD w postaci nauki i podejmowania pracy

Odpowiedzi	UPH	ZSP nr 4	MOW	Ogółem	%
Zdecydowanie tak	14	14	3	31	63,3
Raczej tak	5	3	8	16	32,7
Raczej nie	0	1	1	2	4,0
Zdecydowanie nie	0	0	0	0	0
				49	100

Źródło: opracowanie własne

Nikt z respondentów nie sprzeciwił się kategorycznie możliwości korzystania z ofert edukacyjnych osób z ASD, w tym terapeutycznych oraz podejmowania pracy. Wiele kursów i szkoleń powstało specjalnie z myślą o osobach

niepełnosprawnych. Propozycje takich kursów można znaleźć na stronie internetowej: www.niepelnosprawni.pl. Warto także zaglądać do bezpłatnego magazynu „Integracja”, którego celem jest dostarczanie rzetelnej informacji, fachowych porad oraz promowanie dobrych rozwiązań.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.3. Dostęp do życia publicznego osób z niepełnosprawnościami wg badanych

Powyższy wykres w sposób jednoznaczny pokazuje, że badani są przekonani co do tego, iż osoby z niepełnosprawnościami, w tym z autyzmem i zespołem Aspergera, uczestniczą w sferze życia publicznego, w tym w procesie edukacji. Najsilniej to przekonanie wyrazili studenci – 86,7%, co może być efektem tego, że właśnie ci badani są przyzwyczajeni do obecności osób niepełnosprawnych wokół siebie, razem z nimi się uczą i studiują, korzystając z praw ucznia i studenta. UPH w Siedlcach jest uczelnią w pełni dostosowaną do kształcenia osób z różnymi niepełnosprawnościami. Jest to wyraz akceptacji, przyzwolenia i tolerancji wobec osób z niepełnosprawnościami oraz dostrzeganie ograniczeń, które nie mogą wykluczać ich z życia publicznego i korzystania z przysługujących im praw.

Na Uniwersytecie Przyrodniczo-Humanistycznym w Siedlcach studiuje 6 osób ze spektrum autyzmu, w tym z zespołem Aspergera (symbol 12-C)⁶⁸ na takich specjalnościach, jak: administracja, logistyka, chemia, matematyka,

⁶⁸ Znaczenie symboli: 12-C - całościowe zaburzenia rozwojowe, powstałe przed 16. rokiem życia, z utrwalonymi zaburzeniami interakcji społecznych lub komunikacji werbalnej oraz stereotypiami zachowań, zainteresowań i aktywności o co najmniej umiarkowanym stopniu nasilenia; 02-P - choroby psychiczne, w tym m.in. osoby z zaburzeniami psychotycznymi, zaburzeniami nastroju, utrwalonymi zaburzeniami lękowymi o znacznym stopniu nasilenia czy zespołami otępiennymi. Zawarte w orzeczeniu o niepełnosprawności czy stopniu niepełnosprawności symbole nie odpowiadają określonym jednostkom chorobowym, określają jedynie grupy uszkodzonych narządów. Źródło: E. Szymczuk, *Symbol niepełnosprawności. Co oznacza?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/317232>, data dostępu: (14.04.2019).

informatyka i historia. Jest też 3 studentów (symbol 02-P) zgłębiających wiedzę na: filologii angielskiej, edukacji wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym oraz edukacji artystycznej⁶⁹. Mimo, że nie wszyscy autycy są w stanie podjąć pracy czy studiować lub generalnie samodzielnie funkcjonować w społeczeństwie, to nadzieją napawa fakt, że coraz więcej osób z tą przypadłością będzie odważniej realizować swoje zamierzenia w przestrzeni publicznej. To także bodziec dla ich rodzin, osób wspierających, terapeutów, że „inność” nie oznacza ostracyzmu, nie przekreśla planów na przyszłość. Osoby z autyzmem dają przykład walki o siebie, uczą innych tolerancji, specyfiki zaburzenia osób z ASD, akceptowania swoich ograniczeń i innych, uświadamiają prawdziwe rozumienie człowieczeństwa.

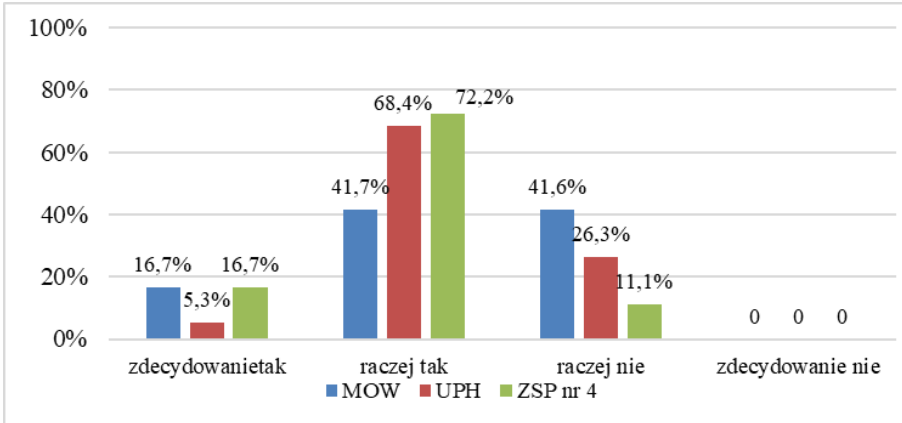
Na zorganizowanej przez Fundację Prodeste w Krakowie w dniach 2-3 czerwca 2018 r. międzynarodowej konferencji „Autyzm i tabu” poruszano zagadnienia przemocy werbalnej i fizycznej, wykorzystywania seksualnego, marginalizacji, wykluczenia społecznego jako częstych doświadczeń społecznego funkcjonowania osób z ASD. Osoby ze spektrum autyzmu same zabierają głos, domagając się zrozumienia i prawa do decydowania o sobie. Stanowią część społeczeństwa obywatelskiego i chcą się tak czuć⁷⁰.

Jednocześnie w innej części badań, respondenci zapytani wprost o dyskryminację osób z autyzmem, nie wyrazili już takiego optymizmu. Większość badanych sądzi, że osoby niepełnosprawne są dyskryminowane przez społeczeństwo. Zdanie to podzieliło: 73,7% studentów, 88,9% uczniów i 58,4% wychowanków MOW (suma odpowiedzi na zdecydowanie „tak” i „raczej tak”).

Sfera publiczna to miejsce, w którym może się realizować demokratyczne uczestnictwo obywateli w kształtowaniu wspólnych norm, pojmowania pewnych rzeczy, formowania się opinii publicznej z propozycją kształtu i zasad funkcjonowania systemów instytucjonalnych. To partycypacja w podejmowaniu zbiorowych decyzji. Treści wywodów naukowych odnośnie sfery publicznej kojarzone są z nazwiskiem socjologa Jürgena Habermasa.

⁶⁹ Dane pochodzą z Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach z dnia 15.03.2019 r. Osoba, która przesłała dane: Halina Grzeszczuk – tłumacz języka migowego.

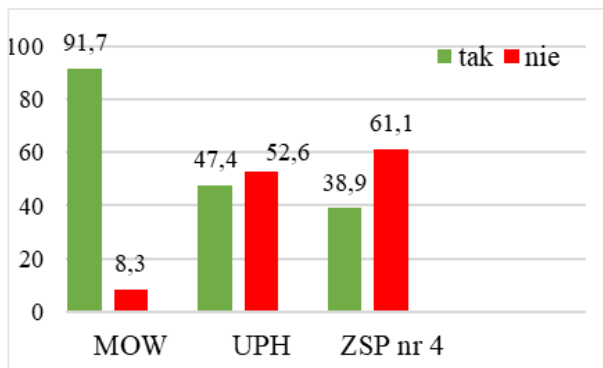
⁷⁰ M. Różański, op. cit.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.4. Dyskryminacja osób z niepełnosprawnościami

Badania ujawniły, że wychowanki Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego w Czuchowie-Pieńkach najczęściej mają kontakt z osobami autystycznymi (91,7%). Wynika to z tego, że wychowanki MOW odwiedzają placówki zajmujące się i kształcące osoby niepełnosprawne, w tym obciążone autyzmem. Uczniowie ZSP nr 4 (61,1%) i studenci (52,6%) z kolei w przeważającej większości zaznaczyli, że nie mają kontaktu z osobami z autyzmem. W ZSP nr 4 nie uczą się osoby z zaburzeniem ze spektrum autyzmu. UPH wprawdzie jest uczelnią kształcącą osoby niepełnosprawne, jednak w głównej mierze z różnego rodzaju niepełnosprawnościami: ruchu, słuchu, wzroku, ze względu na ogólny stan zdrowia. Nie każdy student ze spektrum autyzmu chce mówić głośno o swoim zaburzeniu, do czego ma, rzecz jasna, prawo.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.5. Kontakt respondentów z osobami ze spektrum autyzmu [w %]

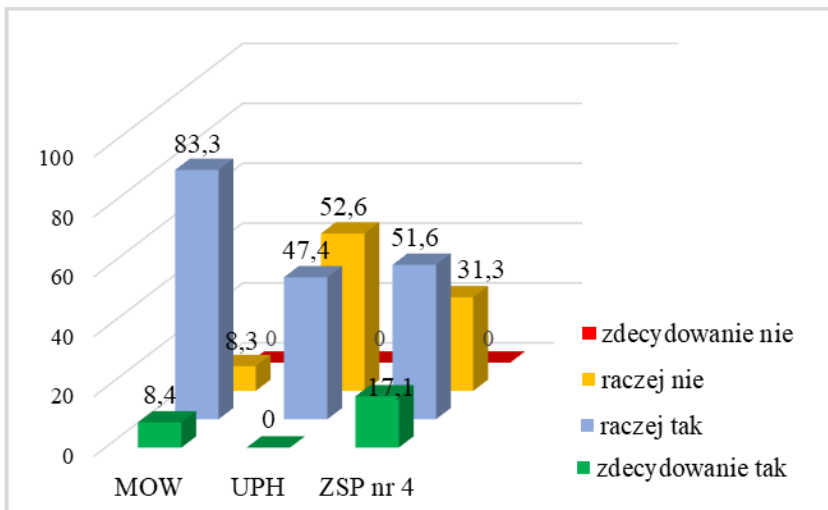
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, jako pierwszy w Polsce, wprowadził integracyjny system kształcenia na poziomie wyższym. W 1994 r. przy uczelni powołane zostało Centrum Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. UPH dysponuje pracownią logopedyczną, pracownią tyfłoinformatyki, poradnią psychologiczną, pracownią rehabilitacyjną, biblioteką, stanowiskami komputerowymi z powiększalniami, itp. Najmniejszy kontakt z osobami autystycznymi mieli uczniowie z Zespołu Szkół Ponadgimnazjalnych nr 4 w Siedlcach. W tej szkole uczniowie kształcą się w liceum ogólnokształcącym, technikum i szkole branżowej I-go stopnia o specjalnościach takich, jak: kucharz, mechanik monter maszyn i urządzeń, ślusarz z uprawnieniami spawacza.

Badania przeprowadzone w dniach 5-11 marca 2015 roku przez CBOS metodą wywiadów bezpośrednich (*face-to-face*), wspomaganych komputerowo (CAPI) na reprezentatywnej próbie losowej dorosłych mieszkańców Polski liczącej 1062 osoby, ujawniły, że 62% badanych zetknęło się z osobą autystyczną, najczęściej za pośrednictwem mediów, filmów, literatury (47%), rzadziej badani znają taką osobę z widzenia (35%)⁷¹.

Respondentom zadano pytanie o to, czy chcieliby mieć kolegę ze spektrum autyzmu. Wyniki na wykresie 4.6 przedstawiają się dość ciekawie. Aż 83,3% badanych wychowanek z MOW wyraziła zainteresowanie ewentualną znajomością z osobą ze spektrum autyzmu. 51,6% uczestników warsztatów z ZSP nr 4 zadeklarowało możliwość kontaktów koleżeńskich z autystyczną osobą. Wśród tych grup argumentowano chęć kolegowania się w następujący sposób: „Jest taki sam jak ja”, „Nie różni się niczym od nas i jest normalnym człowiekiem i może kolegować się z osobami bez żadnej dysfunkcji”, „Nie oceniam ludzi po pozorach”, „Nie powinniśmy nikogo dyskryminować tylko dlatego, że jest chory. Zawsze moglibyśmy być to my. Takim ludziom też trzeba dać szansę”, „To jest normalny człowiek”, „Osoba z autyzmem jest taka sama jak my, dlatego miałabym się z nią nie kolegować. Każdy z nas jest inny, trzeba nauczyć się tolerować pewne zachowania”. Okazuje się, że podopieczne MOW, które same borykają się z życiowymi problemami różnej natury (wychowawczej, szkolnej, społecznej, osobistej), nie przejawiają postaw izolacyjnych w stosunku do „inności”. Kategoria „raczej nie” odnośnie kolegowania się z osobą z autyzmem dominowała wśród respondentów z UPH – 52,6%. Tutaj

⁷¹ *Spółeczny obraz autyzmu...* op. cit., s. 3.

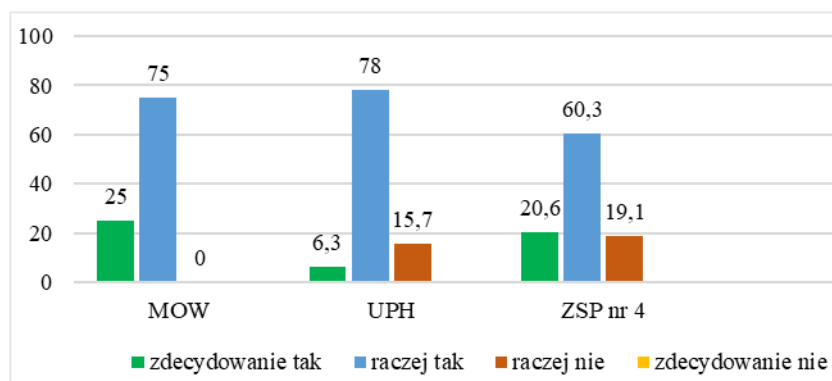
przeważały następujące argumenty: „Musiałby mieć podobne zainteresowania, pasje charakter do mnie”, „Nie potrafiłabym zrozumieć jego/jej zachowań, intencji”, „Nie potrafiłabym w pełni zrozumieć zachowań tej osoby, być bardzo cierpliwa w stosunku do niej”, „Nigdy nie spotkałem takiej osoby i nie mam zdania na ten temat, ale myślę że nie”, „Jestem bardzo aktywny fizycznie, raczej osoba autystyczna nie mogłaby mi towarzyszyć”. Okazuje się, że tolerancja jest różnie rozumiana przez badanych. Czym innym jest okazywanie tolerancji osobom z autyzmem, a czym innym okazuje się wchodzenie w bliski kontakt z autykami, chociażby na poziomie relacji koleżeńskiej.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.6. Nawiązywanie znajomości z autykami [w %]

Badania odnośnie niesienia pomocy osobom z zaburzeniami autyzmu są zdecydowanie optymistyczne. Wszystkie osoby z badanych placówek wykazały zainteresowanie udzielaniem wsparcia tego typu osobom. Żaden respondent nie zaznaczył w ankiecie odpowiedzi „zdecydowanie nie” odnośnie chęci włączania się w pomoc osobom autystycznym. Swoją aprobatę w tym zakresie (w sumie odpowiedzi na „zdecydowanie tak” i „raczej tak”) respondenci wyrazili w sposób następujący: studenci – 84,3%; uczniowie ZSP 4 – 80,9%, wychowanki MOW – 100%.



Źródło: opracowanie własne

Wykres 4.7. Włączenie się w pomoc osobom z ASD [w %]

4.7. Zakończenie

Autyzm jest zaburzeniem związanym z nieprawidłową pracą mózgu. W związku z tym pojawiają się trudności w postrzeganiu świata, uczeniu się, porozumiewaniu i kontaktach społecznych. Zaburzenia w spektrum autystycznym nie są jednoznaczne, a każdy autyk jest inny. Same zaburzenia rozwojowe przybierają różne postaci: autyzm dziecięcy, zespół Aspergera, zaburzenia somatyczno-pragmatyczne. Dziecko ze spektrum autyzmu wymaga uwagi, wsparcia i nieustannej pracy nad poprawą jego funkcjonowania społecznego i dążenia do możliwie jak najpełniejszego usamodzielniania się, w zależności od natężenia objawów tego zaburzenia. Dzieci autystyczne nie zwracają uwagi na emocje innych osób, nie odróżniają palety wielu odczuć. Same nie prezentują odpowiedniej ekspresji emocjonalnej: radości, złości, strachu. Wyrażane mogą być nastroje, ale nie emocje. Nie łączą uśmiechu z kontaktem wzrokowym.

Dziecko z ASD ma problemy związane z:

- funkcjonowaniem w rodzinie (częsty brak kontaktu wzrokowego, fizycznego, fiksacje). W samej rodzinie z tego powodu dochodzić może do wzajemnego zaniedbywania małżonków, rezygnacji z aspiracji zawodowych, pracy zawodowej, spychania potrzeb pozostałych dzieci na dalszy plan, zaniedbywania własnych zainteresowań i hobby, braku odpoczynku, zrozumienia ze strony bliskiego otoczenia, problemów finansowych, itd.;

- funkcjonowaniem w przedszkolu, szkole (trudności w nauce, burzenie toku lekcji, konieczność dostosowania programu do możliwości dziecka);
- funkcjonowaniem w grupie rówieśniczej (brak znajomych, przyjaciół, zamykanie się w sobie, brak odczytywania sygnałów pozawerbalnych, rozumienia żartów, przenośni, itp.);
- funkcjonowaniem w społeczeństwie (brak zrozumienia specyfiki tego zaburzenia, obwinianie rodziców o aspołeczne zachowanie dziecka);
- permanentnym funkcjonowaniu dziecka w zaburzeniu (nie ma na nie lekarstwa, ponoszenie konsekwencji oddziaływania dziecka na cały system rodzinny, poczucie osamotnienia odnośnie szeroko pojmowanych ofert działań usprawniających funkcjonowanie dziecka z ASD).

„Nie ma tolerancji dla nietolerancyjnych”⁷². Akceptowanie odmienności innych osób oraz przejawianie wobec nich pozytywnych zachowań jest wyrazem człowieczeństwa i rozumienia specyfiki funkcjonowania, np. osób ze spektrum autyzmu. „Niegrzeczność” autyków nie wynika z braku chęci dostosowania się chociażby do obowiązujących norm społecznych, ale z ograniczeń z racji zaburzeń. Tolerancja w takich przypadkach rozumiana jest jako przyzwolenie na zachowania, które są możliwe dla osoby z ASD i tego, że mimo chęci, bardziej lub mniej świadomego czerpania z terapii, zachowują się nieco dziwnie, czasem śmiesznie, innym razem reagują agresją, nieadekwatnie do sytuacji, np. na sygnał jakiegoś dźwięku.

Tolerancja będzie miała rację bytu wówczas, gdy zostanie obudowana wiedzą na temat tego ogólnorozwojowego zaburzenia i znajdzie ogólnospołeczne usankcjonowanie, bez mitów i uprzedzeń. To z kolei będzie rzutowało na większe uczestnictwo osób z ASD i innego typu niepełnosprawnościami w przestrzeni społecznej bez lęku o niezrozumienie, wyśmianie, kierowanej do nich agresji werbalnej oraz fizycznej czy pozorowanych działań. Ważne zatem staje się upowszechnianie rzetelnej wiedzy, badań, przemykanie komunikatów odnośnie funkcjonowania osób z ASD, zarówno dzieci, jak i osób dorosłych w różnych kontekstach i odsłonach, organizowanie kampanii, powstawanie fundacji, stowarzyszeń zajmujących się osobami autystycznymi.

⁷² M. Środa, op. cit., s. 33.

Skoro wszyscy chcemy być traktowani z szacunkiem, wyrozumiałością, a nasze działania i zachowania tolerowane są wśród społeczeństwa, to zastanawiające staje się, dlaczego to niepełnosprawni winni zabiegać o przychyłność pełnosprawnych. Dlaczego mają dostosowywać się do norm wypracowanych przez pełnosprawnych, często mimo braku psychofizycznych możliwości osiągnięcia zadowalającego pułapu funkcjonowania wśród sprawnych?

4.8. Wnioski

W odniesieniu do postawionych problemów badawczych, poszukiwania teoretyczno-empiryczne ujawniły, że:

1. Biorąc pod uwagę wszystkich badanych (studentów i uczniów), aż 56,8% było zdania, że ich wiedza na temat autyzmu jest mała. Bardzo duża liczba studentów – 94,7% przyznała się do niewielkiej świadomości odnośnie zaburzeń autystycznych. Podobnie uważało 55,6% uczniów. Potwierdziły to inne, obszerniejsze wyniki badań przeprowadzone przez ośrodek Maison & Partners w grudniu 2017 roku. Okazuje się, że wiedza badanych jest pobieżna. Aż 95% respondentów nie potrafi wyjaśnić, czym charakteryzuje się ta przypadłość, a 54% czerpie wiedzę z filmów i seriali.⁷³ Ocenia się, że zaburzenie ze spektrum autyzmu dotyka 1 dziecko na 100, a w samej Polsce mamy około 30 tysięcy takich dzieci. „Obecnie szacuje się, że ciężkie zaburzenia autystyczne dotyczą trojga z każdego tysiąca dzieci, a łagodne są stwierdzane u 1 dziecka na 100. Choroba powoduje problemy w każdym okresie życia. Tylko co czwarty chory jest w stanie niezależnie funkcjonować w dorosłym życiu”⁷⁴.
2. Większość ankietowanych ma do czynienia z osobami z niepełnosprawnościami, w tym autyzmem w szkole – 59,6%, następnie wśród przyjaciół/znajomych – 19,2%. Respondenci, którzy mieli osobę z ASD w najbliższej rodzinie stanowili 5,8%. Wśród innych miejsc, gdzie ankietowani dostrzegają osoby niepełnosprawne podano: ulicę, galerie handlowe, sklepy, komunikację miejską, mass media.

⁷³ M. Markłowska-Dzierżak, *Z autyzmem do końca życia*, <https://healthyandbeauty.pl/z-autyzmem-do-konca-zycia/>, (data dostępu: 04.04.2019).

⁷⁴ M. Pleskot, *Autyzm, czy nie autyzm?*, <http://www.drpleskot.pl/porady-zdrowotne/126-autyzm-czy-nie-autyzm>, (data dostępu: 04.04.2019).

3. Wyniki badań w kwestii zainteresowania ewentualną znajomością z osobą ze spektrum autyzmu przedstawiają się dość optymistycznie. Aż 83,3% badanych wychowanek z MOW i uczniów z ZSP w liczbie 51,6% wyraziło aprobatę w kwestii posiadania kolegi ze spektrum autyzmu. Ze wszystkich badanych, to studenci nie widzą osoby z ASD w kręgu swoich znajomych (52,6%). Mimo to studenci – 78% głosów, podobnie jak dziewczęta z MOW – 75% i uczniowie z ZSP – 60,3%, są zainteresowani niesieniem pomocy osobom autystycznym. Podane wartości procentowe odnoszą się do odpowiedzi „raczej tak”.
4. Zarówno ankietowani studenci, jak i uczniowie byli zdania, że osoby z niepełnosprawnościami powinny uczyć się, pracować na tyle, na ile są w stanie oraz chcą podejmować wyzwania w porozumieniu z ich opiekunami prawnymi – w sumie 63,3% odpowiedzi zdecydowanie na tak. Z badań wynika również przekonanie respondentów, iż osoby z autyzmem i zespołem Aspergera uczestniczą w życiu publicznym. Najsilniej to spostrzeżenie wyrazili studenci – 86,7%. Mimo optymistycznego przekonania co do korzystania osób z niepełnosprawnościami z ofert życia publicznego, sami dotknięci zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie wydają się podzielać tego zdania, na co wskazuje literatura przedmiotu. Z jednej strony, zwracają oni uwagę na stosowaną wobec nich przemoc fizyczną, słowną i mentalną. Z drugiej strony, niepokoje te potwierdziły badania, gdzie respondenci wyrazili obawy odnośnie zachowań dyskryminacyjnych wobec osób z ASD. Zdanie to podzieliło: 73,7% studentów, 88,9% uczniów i 58,4% wychowanków MOW (suma odpowiedzi na zdecydowanie „tak” i „raczej tak”).

Na podstawie literatury przedmiotu i przeprowadzonych badań, wspieranie osób z ASD w kierunku większej tolerancji wobec nich, i generalnie różnego rodzaju „inności”, odbywać się może na wiele sposobów:

- nabywanie wiedzy odnośnie zaburzeń ze spektrum autyzmu. Dyskryminacja dzieci z autyzmem w placówkach edukacyjnych, kulturalnych i miejscach publicznych to efekt braku wiedzy oraz doświadczenia w obcowaniu z tego typu osobami;
- budzenie ciekawości wśród innych odnośnie specyfiki funkcjonowania osób z ASD;
- okazywanie wsparcia osobom z ASD i ich rodzinom w sposób bezpośredni i pośredni, np. włączając się w działania różnego rodzaju kampanii społecznych, akcji w szkole. Przykład: w 2012 r. pikietą przed siedzibą MEN pod

hasłem „Autyzm. Stop dyskryminacji w szkole” z happeningiem pt. "Daj nam się rozwinąć";

- wprowadzanie do przedszkoli, szkół, uczelni i innego rodzaju placówek, szkoleń oraz warsztatów odnośnie zaburzenia ze spektrum ASD. Według danych Systemu Informacji Oświatowej w polskich przedszkolach i szkołach uczy się 7815 dzieci i młodzieży z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera. 88% z nich uczęszcza do szkół ogólnodostępnych, a 12% do specjalnych⁷⁵;
- upowszechnianie treści i najnowszych osiągnięć medycznych, badawczych oraz terapeutycznych poprzez środki masowego komunikowania.

Dążenie do poszerzania świadomości społecznej, szczególnie młodego pokolenia, mającego w niedalekiej przyszłości kreować rzeczywistość odnośnie problemów związanych z autyzmem, dostarczenie podstawowej wiedzy, to furтка ku otwartości, empatii i tolerancji wobec osób autystycznych. Jest to też pośrednio edukacja ku eliminowaniu postaw i zachowań rasistowskich, ksenofobicznych, nacjonalistycznych, szowinistycznych, przeświadczenia o swojej wyższości. To także przyzwolenie na kreowanie własnego życia według swoich zamysłów, możliwości czy ograniczeń. Ponadto tolerancja wobec osób z różnego rodzaju zaburzeniami jest swego rodzaju dopuszczaniem do głosu w przestrzeni publicznej tych, którzy różnią się pod wieloma względami od przeciętnego, statystycznego obywatela, tym samym nadając koloryt życiu i kształt cywilizacji. Przy tej okazji warto zaznaczyć, że o ile dla dzieci z zaburzeniem ze spektrum autyzmu oferowana jest szeroka i różnorodna pomoc, o tyle, przynajmniej na gruncie polskim, wciąż zbyt mało jest ofert skierowanych do dorosłych oraz starszych autyków. Po odejściu najbliższych trafiają, np. do środowiskowych domów samopomocy, domów pomocy społecznej, w gorszych przypadkach do zakładów psychiatrycznych. Wciąż brakuje miejsc, w których dorosłe osoby ze spektrum autyzmu mogłyby otrzymywać profesjonalną opiekę i pomoc terapeutyczną. Bolączką jest deficyt specjalistycznych domów dziennej i całodobowej opieki odnośnie osób z ASD.

W literaturze przedmiotu obserwuje się inny wymiar funkcjonowania osób z ASD. Istnieje nawet określenie inteligencji autystycznej. „Termin „inteli-

⁷⁵ D. Starzyńska-Rosiecka, *Akcja przed MEN "Autyzm. Stop dyskryminacji w szkole"*, <https://www.prawo.pl/oswiata/akcja-przed-men-autyzm-stop-dyskryminacji-w-szkole,122468.html>, (data dostępu: 04.04.2019).

gencja autystyczna” został ukuty przez Aspergera. Badacz ów sądził, że ten rodzaj inteligencji charakteryzuje się odmiennymi właściwościami i jest wręcz przeciwieństwem konwencjonalnego uczenia się i życiowej przebiegłości. Uważał nawet, że jest to główny składnik wszelkiej kreacji twórczej, zarówno w nauce, jak i w sztuce⁷⁶.

Rozdział rozpoczął się od motta Uty Frith o lepszym wglądzie w samego siebie dzięki odkrywaniu autyzmu, a kończy się swego rodzaju kontynuacją tego zdania ujętego w słowach Temple Grandin: „Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju”⁷⁷.

Literatura

- Affolter F., *Spostrzeżanie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997.
- Autyzm. Przestań się zastanawiać zacznij działać*, <http://kampaniespoleczne.pl/autyzm-przestan-sie-zastanawiac-zacznij-dzialac/>, (data dostępu: 03.04.2019).
- Bettelheim B., *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, Free Press, New York 1967.
- Bobkowicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Brzoza M., *Uwaga: Autyzm można wyleczyć!*, <https://martabrzoza.pl/szczepienia/uwaga-autyzm-mozna-wyleczyc/>, (data dostępu: 16.04.2019).
- Chrostowska B., *Co można własnymi siłami? Przykład aktywności Samopomocowej Grupy Rodziców i Opiekunów Osób z Autyzmem i Zespołem Aspergera z Olsztyna*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 31, 2018, s. 87-99.
- Ciesek B., *Dyskursy dyskryminacji i tolerancji w przestrzeni publicznej współczesnej Polski (wartości, postawy, strategie)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Cudowska A., *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999.
- Dąbrowska M., *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Dróżdż-Łuszczczyk K., *Wobec bliźniego. Pojęcia ‘postawa’, ‘tolerancja’, ‘obojętność’ w analizie semantycznej*, Bel Studio: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.
- DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, fifth edition, American Psychiatric Association, Washington 2013.
- Dziuba A., *Wsparcie społeczne dla dzieci z autyzmem na przykładzie metody 3i*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej. Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością”, nr 9, 2016, s. 62-67.

⁷⁶ U. Frith, op. cit., s. 47.

⁷⁷ T. Grandin, *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, TED2010, https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds/transcript?language=pl, (data dostępu: 05.09.2019).

- Filip M., Józefek K., Karnas I., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.
- Franco F., Itakura S., Pomorska K., Abramowski A., Nikaido K., Dimitriou D., *Can children with autism read emotions from the eyes? The Eyes Test revisited*, „Research in Developmental Disabilities”, vol. 35, issue 5, 2014, p. 1015-1026.
- Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Gałkowski S., *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, „Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie”, vol. 19, nr 1, 2016, s. 71-91.
- Gałkowski T., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Gardziel A., Ozaist P., Sitnik E., *Metoda 3i w terapii zaburzeń spektrum autyzmu*, „Psychoterapia”, nr 1 (172), 2015, s. 37-45.
- Goszyła T., Trubiłowicz E., *Matki dzieci z autyzmem – kluczowe wyzwania i proponowane wsparcie*, [w:] Barłóg K. (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.
- Grandin T., Scariano M., *Byłam dzieckiem autystycznym*, przekł. z ang. Ewa Zachara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1995.
- Grandin T., *Światu potrzeba umysłów różnego rodzaju*, TED2010, https://www.ted.com/talks/temple_grandin_the_world_needs_all_kinds_of_minds/transcript?language=pl, (data dostępu: 05.09.2019).
- Green G., *Wczesna interwencja behawioralna*, [w:] Maurice C. (red.), *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi. Poradnik dla rodziców i osób profesjonalnie zajmujących się problemem*, TWIGGER, Warszawa 2002.
- Hayes Steven C., Barnes-Holmes D., Roche B. (ed.), *Relational Frame Theory A Post-Skinnerian Account of Human Language and Cognition*, Springer, New York 2013.
- Hermelin B., *Bright Splinters of the Mind: A Personal Story of Research with Autistic Savants*, Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia 2001.
- Houghton K., *Podręcznik dla rodziców- spojrzenie na terapię. Wsparcie dla rodziców i specjalistów*, copyright by 2014 Fundacja Zrozumieć Autyzm, <http://zrozumiecautyzm.pl/wp-content/uploads/2014/11/bez-nazwy-2.pdf>, (data dostępu: 15.04.2019).
- <http://stopnop.com.pl/tripedia/>; Oryginalna ulotka po angielsku jest dostępna na stronie: https://vaccines.procon.org/sourcefiles/DTaP_Tripedia.pdf, (data dostępu: 07.04.2019).
- Hviid A., Vinsløv Hansen J., Frisch M., *Mads Melbye Measles, Mumps, Rubella Vaccination and Autism: A Nationwide Cohort Study* „Annals of Internal Medicine”, no 170(8), 2019, p. 513-520, DOI: 10.7326/M18-2101.
- Kapica K., *Współpraca rodziców dzieci z autyzmem z terapeutami*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

- Kaufman Barry N., *Son Rise: The Miracle Continues*, Publisher: H J Kramer, California 1994.
- Kirenko J., Wawer R., *Dystans versus tolerancja. Percepcja niepełnosprawności w badaniach eyetrackingowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015.
- Kurczabińska-Luboń D., *Oś jelita mózg. Możliwości diagnostyczne u dzieci z zaburzeniami spektrum ASD*, <https://www.alablaboratoria.pl/998-diagnostyka-autyzmu>, (data dostępu: 11.04.2019).
- Li D., Larsen L., Yang Y., Wang L., Zhai Y., Sullivan W.C., *Exposure to nature for children with autism spectrum disorder: Benefits, caveats, and barriers*, „Health & Place”, vol. 55, 2019, p. 71-79.
- Łach K., *Organizacja kształcenia dla dzieci z autyzmem na przykładzie przedszkola specjalnego „Niebieska Kraina” w Łańcucie*, [w:] Barłóg K. (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.
- Markłowska-Dzierżak M., *Z autyzmem do końca życia*, <https://healthyandbeauty.pl/z-autyzmem-do-konca-zycia/>, (data dostępu: 04.04.2019).
- Mill J. S., *O wolności*, PWN, Warszawa 2006.
- Nowosad I., Olczyk M., *Wizja szkoły otwartej na potrzeby i oczekiwania rodziców*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.
- Ochojska D., *Budowanie relacji terapeutycznej z dziećmi ze spektrum zaburzeń autystycznych*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.
- Olechnowicz H., *Wokół autyzmu - fakty, skojarzenia, refleksje*, WSiP, Warszawa 2004.
- Ozonoff S., Dawson G., McPartland J. C., *A Parent's Guide to High-Functioning Autism Spectrum Disorder. How to Meet the Challenges and Help Your Child Thrive*, The Guilford Press, Second edition, Hardcover 2014.
- Patyk K., *Autyzm a zespół Aspergera*, http://www.atcenter.h2.pl/naszaautyzm/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=77, (data dostępu: 07.07.2019).
- Peeters T., Gillberg Ch., *Autism: medical and educational aspects*, Publisher: Whurr, 2. ed, London 1998.
- Pisula E., *Autyzm u dzieci. Diagnostyka, klasyfikacja, etiologia*, PWN, Warszawa 2001.
- Pisula E., Noińska D., *Stres rodzicielski i percepcja doświadczeń związanych z opieką nad dzieckiem u rodziców dzieci z autyzmem uczestniczących w różnych formach terapii*, „Psychologia rozwojowa”, t. 16 nr 3, 2011, s. 75-88.
- Pisula E., *Rodzice dzieci z autyzmem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Pleskot M., *Autyzm, czy nie autyzm?*, <http://www.drpleskot.pl/porady-zdrowotne/126-autyzm-czy-nie-autyzm>, (data dostępu: 04.04.2019).
- Podrez E., *Tolerancja a życzliwość. Kultura bycia i współbycia ludzi ze sobą*, [w:] M. Patalon (red.), *Tolerancja a edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

- Polacy nie wiedzą, czym jest autyzm – badania (brak autora), <http://odpowiedzialny-biznes.pl/karta-roznorodnosci/aktualnosci-karta/polacy-wiedza-czym-autyzm-badania/>, (data dostępu: 10.04.2019).
- Pomorska K., Ostaszewski P., *Teoria ram relacyjnych (Relational Frame Theory, RFT) – współczesne, behawioralne podejście do języka i umiejętności poznawczych. Zastosowanie w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 23, nr 2, 2018, s. 21-33.
- Puzynina J., *Słowo-wartość-kultura*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.
- Rimland B., *The Autism Epidemic, Vaccinations, and Mercury*, „Journal of Nutritional & Environmental Medicine”, nr 10, 2000, s. 261-266. DOI: 10.1080/1359084020013248
- Rimland B., *Dziecko dys-logiczne. Dlaczego miliony dzieci cierpią nad nadpobudliwość zaburzeń uwagi, zaburzenia umiejętności szkolnych, depresję, są agresywne, zbuntowane lub porywcze – i co możemy z tym zrobić*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.
- Roche B., Barnes-Holmes Y., Barnes-Holmes D., Stewart I., O'Hora D., *Relational frame theory: A new paradigm for the analysis of social behavior*, „The Behavior Analyst”, 25(1), 2002, p. 75-91.
- Różański M., *Nie walczmy z autyzmem, walczmy z przemocą*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/657818>, (data dostępu: 14.04.2019).
- Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Sadło P., *Problem tolerancji wobec osób niepełnosprawnych we współczesnej Polsce*, [w:] Chałupczak H., Kurzępa I., Pogorzała E. (red.), *Tolerancja i poszanowanie różnorodności warunkiem integracji społecznej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Zamość 2014.
- Sowiński L., *Tolerancja a odpowiedzialność*, „Zeszyty Edukacji Narodowej. Filozofia”, t. I, 1986, s. 3-34.
- Spółeczny obraz autyzmu. Komunikat z badań CBOS*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, opracowanie: Małgorzata Omyła-Rudzka, Warszawa, marzec 2015 nr 47. https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_047_15.PDF, data dostępu: 10.04.2019.
- Starzyńska-Rosiecka D., *Akcja przed MEN "Autyzm. Stop dyskryminacji w szkole"*, <https://www.prawo.pl/oswiata/akcja-przed-men-autyzm-stop-dyskryminacji-w-szkole,122468.html>, (data dostępu: 04.04.2019).
- Szczecińska I., *Metody terapii dzieci autystycznych*, <http://www.pppboleslawiec.pl/index.php/materialy/artykuly/70-metody-terapii-dzieci-autystycznych>, (data dostępu: 07.04.2019).
- Szymczuk E., *Symbol niepełnosprawności. Co oznacza?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/317232>, (data dostępu: 14.04.2019).
- Środa M., *Mała książka o tolerancji*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Vivanti G., Yerys B., Salomone E., *Psychological Factors in Autism Spectrum Disorder*, [in:] Fred R. Volkmar (ed.), *Autism and Pervasive Development Disorders*, 3rd Edition, Yale University, Connecticut 2019.

- Wałęcka-Matyja K., Kossakowska-Petrycka K., *Metody i formy budowania postaw tolerancji wobec inności związanej z ADHD*, [w:] Gazda G., Hubner I., Płuciennik J. (red.), *Dyskursy i przestrzenie (nie)tolerancji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Wielki słownik języka polskiego PWN: a-g*, Dubisz S. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN SA, wydanie I, Warszawa 2018.
- Witosz B., *O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczenia z perspektywy lingwistycznej*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs”, nr 3, 2010, s. 9-25.
- Zakościelna A., *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach z rówieśnikami*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/dziecko-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-szkolach-z-rowiesnikami-2>, (data dostępu: 05.04.2019).

Dokumenty i akty prawne

- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych*, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.
- Opinie i orzecznictwo*, (brak autora), <https://poradnia.siedlce.pl/oferta/dla-dzieci-i-mlodziezy/opinie-i-orzecznictwo/>, (data dostępu: 05.07.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych*, Dz.U. 2017 poz. 1743, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743>, (data dostępu: 05.07.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz.U. z 2017 r. poz. 1578) - § 7.
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001578/O/D20171578.pdf>, (data dostępu: 15.04.2019).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym*, Dz.U. 2018 poz. 1485
<http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001485/O/D20181485.pdf>, (data dostępu: 15.04.2019).

Bibliografia

Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctorii R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.

Affolter F., *Spostrzeganie, rzeczywistość, język*, WSiP, Warszawa 1997.

Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodzicą*, [w:] Guz S., Andrzejewska J. (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Marii-Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.

Andrzejewska J., *Wyzwania edukacji dziecka w przedszkolu. Perspektywa konstruktywistyczna*, [w:] Grzeszkiewicz B., Walek B. (red.), *Obszary edukacji dziecka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2011.

Bałałowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.

Bartoszevska W., *Formy współpracy przedszkola z rodzicami – aspekt praktyczny*, „Wychowanie w Przedszkolu”, 16, 2018, s. 16-18.

Bartoszevska W., *Konstruktywna współpraca ze środowiskiem lokalnym*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, kwiecień, 51, 2014, s. 16-18.

Bartoszevska W., *Współpraca szkoły i przedszkola pilnie pożądana*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, grudzień, 47, 2013, s. 17-19.

Bauman Z., *Wolność*, J. Tokarska-Bakir (tłum.), Wydawnictwo Znak, Kraków 1995.

Bauman Z., *Sztuka życia*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2009.

Berg H.K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Jedność, Kielce 2007.

Bettelheim B., *The Empty Fortress: Infantile Autism and the Birth of the Self*, Free Press, New York 1967.

Bieroń K., *Potencjał współpracy*, [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Mażurkiewicz G. (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

Bobkowicz-Lewartowska L., *Autyzm dziecięcy. Zagadnienia diagnozy i terapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Branden N., *The six pillars of self-esteem*, H. Dąbrowska (tłum.), Wyd. J.K. , Łódź 2008.

Bronfenbrenner U., *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives*, „Developmental Psychology” 1986, 22(6).

Bronfenbrenner U., *Ecological Models of Human Development*, [w:] *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, Elsevier, Oxford 1994.

Bryan W., Woodburn W., *Recepta na sukces. Jak wychować mistrza w sporcie, w sztuce, w nauce*, Bauer-Weltbild Media, Warszawa 2005.

Chrostowska B., *Co można własnymi siłami? Przykład aktywności Samopomocowej Grupy Rodziców i Opiekunów Osób z Autyzmem i Zespołem Aspergera z Olsztyna*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 31, 2018, s. 87-99.

Ciesek B., *Dyskursy dyskryminacji i tolerancji w przestrzeni publicznej współczesnej Polski (wartości, postawy, strategie)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.

Coleman J.S., *Foundations of social theory*, The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge 1990.

Cudak H., *Od Redakcji*, „Pedagogika Rodziny”, nr 1(1), 2012, 5-6.

Cudowska A., *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok 1999.

Czarniawski H., *Współdziałanie potrzebą czasu*, Norbertinum, Lublin 2002.

Dąbrowska M., *Zjawisko wypalenia wśród matek dzieci niepełnosprawnych*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.

Dąbrowska R., *Dom – przedszkole, poszukiwanie form współpracy*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 7, 2000, s. 429-237.

Deutsch M., Coleman P.T., *Rozwiązywanie konfliktów: teoria i praktyka*, M. Cierpisz (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.

Dobosz M., *Promocja przedszkola w środowisku*, „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 5, 2005, s. 462-473.

Drózdź-Łuszczuk K., *Wobec bliźniego. Pojęcia ‘postawa’, ‘tolerancja’, ‘obojętność’ w analizie semantycznej*, Bel Studio: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

DSM-5. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fifth edition, American Psychiatric Association, Washington 2013.

Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Dudzikowa M., *Wychowanie przez aktywne uczestnictwo*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1987.

Dyrda M., *Pedagogika społeczna. Wychowanie dla tworzenia kapitału społecznego*, Wyd. UPH, Siedlce 2014.

Dziamaska D., Małyska M., Wróblewska M., Woźniak J., *Wychowanie przedszkolne i Edukacja wczesnoszkolna. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki dążenia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2018.

Dziuba A., *Wsparcie społeczne dla dzieci z autyzmem na przykładzie metody 3i*, „Zeszyty Naukowe Pedagogiki Specjalnej. Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością”, nr 9, 2016, s. 62-67.

Elsner D., (red.), *Jak planować rozwój placówki oświatowej?: teoria i praktyka*, Wyd. BTiW "Mentor", Chorzów 2001.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. I., Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Filip M., Józefek K., Karnas I., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

Franco F., Itakura S., Pomorska K., Abramowski A., Nikaido K., Dimitriou D., *Can children with autism read emotions from the eyes? The Eyes Test revisited*, „Research in Developmental Disabilities”, vol. 35, issue 5, 2014, p. 1015-1026.

Frąckowiak T., *Lokalność i wspólnota*, [w:] *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje)*, Frąckowiak T., Mosiek P., Radziejewicz-Winnicki A. (red.), Wyd. UM Gminy Rawicz, Rawicz-Leszno 2005.

Frith U., *Autyzm. Wyjaśnienie tajemnicy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Gałkowski S., *Rodzaje tolerancji w wychowaniu. Próba typologizacji*, „Studia Paedagogica Ignatiana. Rocznik Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie”, vol. 19, nr 1, 2016, s. 71-91.

Gałkowski T., *Dziecko autystyczne w środowisku rodzinnym i szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

Gardziel A., Ozaist P., Sitnik E., *Metoda 3i w terapii zaburzeń spektrum autyzmu*, „Psychoterapia”, nr 1 (172), 2015, s. 37-45.

Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2009.

Goszyła T., Trubiłowicz E., *Matki dzieci z autyzmem – kluczowe wyzwania i proponowane wsparcie*, [w:] K. Barłóg (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Grandin T., Scariano M. M., *Byłam dzieckiem autystycznym*, przekł. z ang. E. Zachara, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Wrocław 1995.

- Green G., *Wczesna interwencja behawioralna*, [w:] Maurice C. (red.), *Modele zachowań oraz współpraca z dziećmi autystycznymi. Poradnik dla rodziców i osób profesjonalnie zajmujących się problemem*, TWIGGER, Warszawa 2002.
- Guzowska J., Jagiełło E., Kawalec B., Kucharska B., Paszkiewicz A., Szumera A., Szymańska M., *Zrównoważona szkoła dla zrównoważonego świata*, Scholaris, Chełm 2014.
- Handzlik M., *Trudne sytuacje w przedszkolu wymagające współpracy z policją i innymi organami*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, czerwiec, nr 47, 2017, s. 41-43.
- Hayes Steven C., Barnes-Holmes D., Roche B. (ed.), *Relational Frame Theory A Post-Skinnerian Account of Human Language And Cognition*, Springer, New York 2013.
- Hermelin B., *Bright Splinters of the Mind: A Personal Story of Research with Autistic Savants*, Jessica Kingsley Publishers, London & Philadelphia 2001
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., Sijko K., Jabłkowski S.G., Walczak A., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Hernik K., Solon-Lipiński M., Stasiowski J., *Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonalnego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów*, IBE, Warszawa 2012.
- Hviid A., Vinsløv Hansen J., Frisch M., *Mads Melbye Measles, Mumps, Rubella Vaccination and Autism: A Nationwide Cohort Study* „Annals of Internal Medicine”, nr 170(8), 2019, p. 513-520, DOI: 10.7326/M18-2101.
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1979.
- Ingarden R., *Wstęp do fenomenologii Husserla*, przeł. Andrzej Póltawski, PWN, Warszawa 1974.
- Jagiełło E., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, Wyd. Ewa Jagiełło, Siedlce 2013.
- Jagiełło E., *Cooperation as element of well-balanced child's development*, EDULERN17 Proceedings, Published IATED Academy, Barcelona 2017.
- Jagiełło E., *Parents in relations with the teachers of kindergarten – the report from the research (part 2)*, [w:] ICERI 2018 Proceedings : 11 th International Conference of Education, Research and Innovation, 12-14 November 2018, Seville, Spain / edit. Gómez Chova L., López Martínez A., Candel Torres I., IATED Academy, Seville 2018.
- Janke A.W., *Przesłanki kształcenia humanistycznej relacji rodzina – szkoła*, „Edukacja”, nr 4, 1994.
- Jarymowicz M., *Psychologiczne podstawy podmiotowości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Jaszczyszyn E., *Partycypacja w edukacji formalnej – perspektywa nauczyciela w roli rodzica*, [w:] Adamek I., Olszewska B. (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014.

Jopkiewicz A., Suliga E., *Biomedyczne postawy rozwoju i wychowania*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom–Kielce 2011.

Juszczyk S., *Polska rzeczywistość edukacyjna w sytuacji zmiany społecznej*, [w:] *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej studia – rozprawy – praktyka*, Juszczyk S., Kisiel M., Budniak A. (red.), Wyd. Uniwersytet Śląski w Katowicach, Katowice 2011.

Kapica K., *Współpraca rodziców dzieci z autyzmem z terapeutami*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

Karolczuk-Biernacka B., *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, WSiP, Warszawa 1987.

Kaufman Barry N., *Son Rise: The Miracle Continues*, Publisher: H J Kramer, California 1994.

Kawula S. (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania - aktualność - perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2003.

Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1965.

Kozłowski W., *Współdziałanie i rywalizacja*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, Pomykało W. (red.), Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1997.

Krupicka E., Męczywór A., *Rodzice są partnerami szkoły/przedszkola. Zeszyt nr 12*, [w:] *Wsparcie rozwoju szkół i przedszkoli. Przewodnik metodyczny dla dyrektorów i nauczycieli*, Wyd. Powiat Lubański – Powiatowe Centrum Edukacyjne w Lubaniu, Lubań 2015.

Książek W., *Rzecz o reformie edukacji 1997-2001*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2001.

Kurcz I., Skarżyńska K. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.

Kurczabińska-Luboń D., *Oś jelita mózg. Możliwości diagnostyczne u dzieci z zaburzeniami spektrum ASD*, <https://www.alablaboratoria.pl/998-diagnostyka-autyzmu>.

Kuśmier W., *Współpraca nauczycieli z rodzicami w realizacji nowych zadań szkoły*, „Życie Szkoły”, nr 3, 2001, s. 142-144.

Li D., Larsen L., Yang Y., Wang L., Zhai Y., Sullivan W.C., *Exposure to nature for children with autism spectrum disorder: Benefits, caveats, and barriers*, „Health & Place”, vol. 55, 2019, p. 71-79.

Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

Łach K., *Organizacja kształcenia dla dzieci z autyzmem na przykładzie przedszkola specjalnego „Niebieska Kraina” w Łańcucie*, [w:] Barłóg K. (red.), *Dziecko z autyzmem wyzwaniem dla współczesnej szkoły*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2017.

Łobocki M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Oficyna Wydawnicza IMPULS Kraków, 2007.

Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.

Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 1999.

Maciaszkowa J., *Kultura pedagogiczna rodziców*, [w:] *Pedagogika opiekuńcza*, PAN, Warszawa 1977.

Majorczyk M., *Jak utrzymać dobrą współpracę z rodzicami w ciągu roku szkolnego*, „Bliżej przedszkola”, 9.192, 2017.

Malinowski A., *Auksologia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.

Markłowska-Dzierżak M., *Z autyzmem do końca życia*, <https://healthyandbeauty.pl/z-autyzmem-do-konca-zycia/>.

Markowski A., Pawelec R. (red.), *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Wilga, Warszawa 2001.

Masłowska D., Derewiecki M., Masłowski W. (red.), *Leksykon uniwersalny*, Wyd. ANTYK, Tom I, Kęty 2000.

Maszke A.W., *Edukacja wobec zmian (współdziałanie–współpraca–partnerstwo)*, [w:] *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym: problemy teoretyczno-praktyczne*, Maszke A.W., Lewicki C. (red.), Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli, Rzeszów 2005.

Maszke A.W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, [w:] *Edukacja w dialogu i reformie*, Karpińska A. (red.), Trans Humana, Białystok 2002.

Mądrowska W., *Współpraca przedszkola z rodzicami. Ewaluacja wymagania 6.*, „MONITOR Dyrektora Przedszkola”, nr 91, 2018, s. 4-9.

Mendel M., *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością*, *Koncepcja partnerstwa edukacyjnego*, [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna - dyskursy, problemy, rozwiązania*, Klus-Stańska D., Szczepka-Pustkowska M. (red.), Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Mendel M., *Partnerstwo rodzin szkoły i gminy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2000.

Mikołajczyk Z. J., *Edukacja a równość szans w okresie transformacji*, [w:] *Nierówni i równiejsi. Sprawiedliwość dystrybucyjna czasu transformacji w Polsce*, Kowalik T. (red.) Fundacja Innowacja, Warszawa, 2002.

Mill J.S., *O wolności*, PWN, Warszawa 2006.

Naumiuk A., *Funkcje organizacji pozarządowych ze szczególnym uwzględnieniem organizacji działających na polu pomocy społecznej*, [w:] *Praca socjalna w środowisku lokalnym*, red. M. Bąkiewicz, M. Grewiński, Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.

Nowacki T., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wyd. TWP, Warszawa, 2004.

Nowosad I., Olczyk M., *Wizja szkoły otwartej na potrzeby i oczekiwania rodziców*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

Ochojska D., *Budowanie relacji terapeutycznej z dziećmi ze spektrum zaburzeń autystycznych*, [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

Olechnowicz H., *Wokół autyzmu - fakty, skojarzenia, refleksje*, WSiP, Warszawa 2004.

Olubiński A., *Wsparcie społeczne w pracy socjalno-wychowawczej*, „Wychowanie na co dzień”, nr 10/11/1996.

Otręba-Szklarczyk A., *Czynniki oddziałujące na zaangażowanie rodziców w edukację dzieci*, [w:] *Zastosowania diagnozy edukacyjnej: XXI Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej Bydgoszcz 17-19 września*, Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), Wyd. Grupa Tomami, Kraków 2015.

Ozonoff S., Dawson G., McPartland J. C., *A Parent's Guide to High-Functioning Autism Spectrum Disorder. How to Meet the Challenges and Help Your Child Thrive*, The Guilford Press, 2.ed., Hardcover 2014.

Pachociński R., *Współzawodnictwo a współpraca i współzależność w szkole*, „Dyrektor Szkoły”, nr 5, 1995, s. 23-46.

Paprotna G., *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła”, nr 9 (2), 2000, s. 97-104.

- Parlak M., *Współpraca przedszkola z rodzicami i środowiskiem lokalnym*, [w:] *Wybrane zagadnienia z pedagogiki przedszkolnej*, Zyzik E. (red.), Wydawnictwo UHP Jana Kochanowskiego, Kielce 2009.
- Peeters T., Gillberg Ch., *Autism: medical and educational aspects*, Publisher: Whurr, 2. ed, London 1998.
- Petrozolin-Skowrońska B., *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.
- Pięta J., *Pedagogika czasu wolnego*, FREL, Warszawa 2014.
- Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, GWP, Warszawa 1999.
- Pilch T., *Środowisko lokalne - struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch T., Lepalczyk I. (red.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Środowisko lokalne - struktura, funkcje, przemiany*, [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch T., Lepalczyk I. (red.), Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 1995.
- Piskorz S. (red.), *Klucze dydaktyczne do rozpoznawania wybranych elementów środowiska przyrodniczo-kulturowego Polski*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Pisula E., *Autyzm u dzieci. Diagnostyka, klasyfikacja, etiologia*, PWN, Warszawa 2001.
- Pisula E., Noińska D., *Stres rodzicielski i percepcja doświadczeń związanych z opieką nad dzieckiem u rodziców dzieci z autyzmem uczestniczących w różnych formach terapii*, „Psychologia rozwojowa”, t. 16, nr 3, 2011, s. 75-88.
- Pisula E., *Rodzice dzieci z autyzmem*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
- Pleskot M., *Autyzm, czy nie autyzm?*, <http://www.drpleskot.pl/porady-zdrowotne/126-autyzm-czy-nie-autyzm>.
- Podrez E., *Tolerancja a życzliwość. Kultura bycia i współbycia ludzi ze sobą*, [w:] Patalon M. (red.), *Tolerancja a edukacja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
- Pogorzała K., *Współpraca dyrektorek przedszkoli z wizytatorem*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 9(105).
- Polacy nie wiedzą, czym jest autyzm – badania* (brak autora), <http://odpowiedzialnybiznes.pl/karta-roznorodnosci/aktualnosci-karta/polacy-wiedza-czym-autyzm-badania/>.
- Polak K., *Partnerstwo między nauczycielami i rodzicami a nauczyciel w roli lidera*, [w:] *Prwództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, Kwiatkowski S.M., Michalak I.M., Nowosad I. (red.), Wyd. „Difin”, Warszawa 2011.

Pomorska K., Ostaszewski P., *Teoria ram relacyjnych (Relational Frame Theory, RFT) – współczesne, behawioralne podejście do języka i umiejętności poznawczych. Zastosowanie w terapii dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, „Psychologia Rozwojowa”, t. 23, nr 2, 2018, s. 21-33.

Pramling I., Samuelsson, Y., *Introduction*, [w:] *The contribution of early childhood education to sustainable society*, UNESCO, Paris 2008.

Pucek Z., *Lokalność jako ojczyzna*, [w:] *Społeczności lokalne. Terażniejszość i przyszłość*, Jałowiecki B., Sowa K.Z., Dudkiewicz R. (red.), Warszawa 1989.

Putnam R.D., *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*, Wydawnictwo Społecznego Instytutu Wydawniczego Znak, Kraków 1995.

Puzynina J., *Słowo-wartość-kultura*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Warszawa-Kraków 1961.

Radziejewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Rimland B., *Dziecko dyslogiczne. Dlaczego miliony dzieci cierpią nadpobudliwość zaburzeń uwagi, zaburzenia umiejętności szkolnych, depresję, są agresywne, zbuntowane lub porywcze – i co możemy z tym zrobić*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2010.

Rimland B., *The Autism Epidemic, Vaccinations, and Mercury*, „Journal of Nutritional & Environmental Medicine”, nr 10, 2000, s. 261-266, DOI: 10.1080/13590840020013248.

Roche B., Barnes-Holmes Y., Barnes-Holmes D., Stewart I., O'Hora D., *Relational frame theory: A new paradigm for the analysis of social behavior*, „The Behavior Analyst”, 25(1), 2002, p. 75-91.

Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

Rudek I., *Od niechęci do akceptacji. O wychowaniu dzieci do tolerancji wobec osób niepełnosprawnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.

Rusin K., *Współpraca przedszkola z poradnią psychologiczno-pedagogiczną*, „Doradca Dyrektora Przedszkola”, kwiecień, nr 52, 2014, 58-60.

Sadło P., *Problem tolerancji wobec osób niepełnosprawnych we współczesnej Polsce*, [w:] Chałupczak H., Kurzępa I., Pogorzała E. (red.), *Tolerancja i poszanowanie różnorodności warunkiem integracji społecznej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Zamość 2014.

Sawicka A., *Współpraca przedszkola z rodzicami*, WSiP, Warszawa 1991.

Segiet W., *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1999.

- Sillamy N., *Słownik psychologii*, Wyd. Książnica, Warszawa 1994.
- Skowrońska A., *Dziedziny i formy współpracy nauczyciela przedszkola z rodzicami*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 2, 2006, s. 18-24.
- Skrzyński D., *Akty prawne obowiązujące w przedszkolu*, „Blżej Przedszkola”, nr 5.128, 2012, s. 7-12.
- Sobol E. (red.), *Ilustrowany słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1999.
- Sobol E. (red.), *Słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 2006.
- Sobolewski A. (red.), *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Wyd. ZWP MPiPS, Warszawa 2007.
- Sowiński L., *Tolerancja a odpowiedzialność*, „Zeszyty Edukacji Narodowej. Filozofia”, t. I, 1986, s. 3-34.
- Stasiak M.K., *Kształcenie podmiotu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2002.
- Surzykiewicz J., *Przestrzenno-społeczna orientacja w pedagogice społecznej i pracy socjalnej (wybrane koncepcje i doświadczenia)*, „Pedagogika Społeczna”, Rok X, nr 3-4 (41-42), 2011, s. 45-74.
- Suwiński E., *Europejski wymiar polskiej edukacji*, Wydawnictwo „Temat”, Łysomice 2002.
- Szempruch J., *Nauczyciel w zmieniającej się szkole : funkcjonowanie i rozwój zawodu*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2001.
- Szempruch J., *W poszukiwaniu idei podmiotowości relacji edukacyjnych rodziny i szkoły*, „Chowanna”, r. 52 (65), tom jubileuszowy, 2009, s. 79-89.
- Szyska M., *Edukacja w Polsce – konieczność reformy i nowe wyzwania*, Roczniki Nauk Społecznych, Tom 2(38), wyd. KUL, Lublin, 2010.
- Środa M., *Mała książka o tolerancji*, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2010.
- Thompson L., Halfon N, Franke T., *An Action Plan: Assessing School Readiness in Ventura County*, UCLA, Center for Healthier Children Families and Communities, Ventura County 2004.
- Trempała E., *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna): poglądy, doświadczenia, propozycje*, Wydaw. Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1993.
- Trzcinińska-Król M., *Współpraca ze szkołą jako prawo i obowiązek rodzica*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*, Łukasiewicz-Wielba J. (red.), Wyd. APS, Warszawa 2014.
- Tyłuś U., *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wyd. UPH, Siedlce 2015.

- Uździcki R., *Współdziałanie interpersonalne warunkiem rozwoju organizacyjnego instytucji oświatowych*, [w:] *Komunikacja i negocjacje a współdziałanie interpersonalne*, Nęcki Z., Błaszczyk K., Uździcki R. (red.), Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Vivanti G., Yerys B., Salomone E., *Psychological Factors in Autism Spectrum Disorder*, [in:] *Autism and Pervasive Development Disorders*, ed. by Fred R. Volkmar, Yale University, Connecticut 2019.
- Wałęcka-Matyja K., Kossakowska-Petrycka K., *Metody i formy budowania postaw tolerancji wobec inności związanej z ADHD*, [w:] Gazda G., I. Hubner, J. Płuciennik (red.), *Dyskursy i przestrzenie (nie)tolerancji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008.
- Warchał A., *Podmiot w sferze społecznej*, [w:] Pietrzak E., Warchał A., Zaorski-Sikora Ł. (red.), *Podmiot osoba tożsamość*, Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Łódź 2007.
- Weselińska L., *Współpraca przedszkola z rodziną i środowiskiem*, [w:] *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Kwiatkowska M. (red.), WSiP, Warszawa 1986.
- Wielki słownik języka polskiego PWN: a-g*, Dubisz S. (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN SA, wydanie I, Warszawa 2018.
- Winiarski M., *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom-Warszawa 2000.
- Winiarski M., *Współdziałanie szkoły i środowiska, aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992.
- Winiarski M., *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika społeczna”, Rok 12, 2(48), 2013.
- Winiarski M., *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Wyd. Książka i Wiedza, Warszawa 1975.
- Witosz B., *O dyskursie wykluczenia i dyskursach wykluczenia z perspektywy lingwistycznej*, „Tekst i Dyskurs – Text und Diskurs”, nr 3, 2010, s. 9-25.
- Wroczyński R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1996.
- Zakościelna A., *Dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkołach z rówieśnikami*, <https://www.gov.pl/web/edukacja/dziecko-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-szkolach-z-rowiesnikami-2>.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa 1981.
- Zych A., *Organizacje pozarządowe*, [w:] Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy społecznej, Lalak D., Pilch T. (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Żmijski J., *Spotkania nauczycieli z rodzicami*, [w:] *Współpraca z rodzicami w szkole*, Garstka T., Jaroszek K., Kiełczewska A.K., Węgorska G., Wiczorek E., Żmijaska H., Żmijski J. (red.), Wydawnictwo Raabe, Warszawa 2012.

Dokumenty i akty prawne

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej uchwalona 2 kwietnia 1997 roku przez Zgromadzenie Narodowe, zatwierdzona w ogólnonarodowym referendum 25 maja 1997 roku, ogłoszona w Dzienniku Ustaw: Dz.U. z 1997 r. nr 78, poz. 483.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.) Dz.U.1991.120.526.

Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych, sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r., Dz.U. z dnia 25 października 2012 r., poz. 1169.

Opinie i orzecznictwo, (brak autora), <https://poradnia.siedlce.pl/oferta/dla-dzieci-i-mlodziezy/opinie-i-orzecznictwo/>.

Our Common Future, [w:] *Report from the UN World Commission on Environment and Development (WCED)*, 1987.

Prawo ochrony środowiska, Dz.U.2001.62.627, art. 3 ust. 50.

Rady rodziców. Kompetencje i zasady działania. Dobra szkoła, Ministerstwo Edukacji Narodowej, www.men.gov.pl, s. 1-15.

Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI w. pod przewodnictwem Jacquesa'a Delorsa: Edukacja - jest w niej ukryty skarb, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wyd. UNESCO, Warszawa 1998, s. 69-71.

Reforma systemu edukacji. Koncepcja wstępna, Pomarańczowa książeczka reformy, Warszawa 1998 (broszura MEN).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 września 2017r. w sprawie orzeczeń i opinii wydawanych przez zespoły orzekające działające w publicznych poradniach psychologiczno-pedagogicznych, Dz.U. 2017, poz. 1743, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001743>.

Rozporządzeni Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 sierpnia 2017 r. w sprawie wymagań wobec szkół i placówek (Dz.U. poz. 1611) ogłoszono dnia 29 sierpnia 2017 r. obowiązuje od dnia 1 września 2017 r., § 2. Załącznik: Wymaganie 6. „Rodzice są partnerami przedszkola”; Wymaganie 7. „Przedszkole współpracuje ze środowiskiem lokalnym na rzecz wzajemnego rozwoju”

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017 r. poz. 1578) - § 7.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Dz.U. 2017 poz. 356.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 26 lipca 2018 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, Dz.U. 2018 poz. 1485, <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20180001485/O/D20181485.pdf>.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2017 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. 2017, poz. 1658), raporty sporządzane są na podstawie załącznika z 2013 r.

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

Ustawa z 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2018, poz. 1457).

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59)

Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. – Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego (Dz.U. z 1999 r. nr 12, poz. 96, z późn. zm.)

Źródła internetowe

Autyzm. Przestań się zastanawiać, zacznij działać, <http://kampaniespoleczne.pl/autyzm-przestan-sie-zastanawiac-zacznij-dzialac/>.

Brzoza M., *Uwaga: Autyzm można wyleczyć!*, <https://martabrzoza.pl/szczepienia/uwaga-autyzm-mozna-wyleczyc/>.

Houghton K., *Podręcznik dla rodziców- spojrzenie na terapię. Wsparcie dla rodziców i specjalistów*, Fundacja Zrozumieć Autyzm, 2014, <http://zrozumiecautyzm.pl/wp-content/uploads/2014/11/bez-nazwy-2.pdf>.

Patyk K., *Autyzm a zespół Aspergera*, http://www.atcenter.h2.pl/naszaautyzm/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=77.

Różański M., *Nie walczmy z autyzmem, walczmy z przemocą*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/657818>.

Społeczny obraz autyzmu. Komunikat z badań CBOS, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, opracowanie: Małgorzata Omyła-Rudzka, Warszawa, marzec 2015, nr 47, https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_047_15.PDF.

Starzyńska-Rosiecka D., *Akcja przed MEN „Autyzm. Stop dyskryminacji w szkole”*, <https://www.prawo.pl/oswiata/akcja-przed-men-autyzm-stop-dyskryminacji-w-szkole,122468.html>.

Szczecińska I., *Metody terapii dzieci autystycznych*, <http://www.pppboleslawiec.pl/index.php/materialy/artykuly/70-metody-terapii-dzieci-autystycznych>.

Szymczuk E., *Symbol niepełnosprawności. Co oznacza?*, <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/317232>.

Podsumowanie

Wspieranie rozwoju wychowanka jest priorytetowym zadaniem na wszystkich szczeblach edukacji, począwszy od edukacji przedszkolnej poprzez szkolną i akademicką. Przyjmuje ono zróżnicowane formy – od wsparcia psychologicznego, polegającego na wspomaganium podmiotu w momentach załamania emocjonalnego i kryzysów, poprzez wsparcie edukacyjne, obejmujące poszerzanie zasobów informacji i wiedzy oraz terapię (wyrównywanie braków), aż do wsparcia rzeczowego (finansowego). Różne są również źródła wsparcia otrzymywanego przez jednostkę, może być ono dostarczane przez ludzi z najbliższego otoczenia osoby potrzebującej pomocy, organizacje pomocowe powstające jako „grupy wsparcia” albo grupy formalne utworzone przez specjalistów oraz instytucje powołane do dostarczania pomocy medycznej, psychologicznej, społecznej.

Problematyka zarysowana w monografii, będąc rezultatem badań prowadzonych przez jej autorów, została skoncentrowana na zagadnieniach wsparcia instytucjonalnego i społecznego, zjawiska te rozważa się na bazie funkcjonowania placówek przedszkolnych, z uwzględnieniem perspektywy strukturalnej i funkcjonalnej. Dokonany przegląd form współpracy przedszkola z instytucjami i rodzicami z odniesieniem do ich podstaw prawnych oraz wskazaniem efektów określa zakres potencjalnego wsparcia dziecka w wieku przedszkolnym.

Teoretyczne tło dla rozważań nad wsparciem stanowi koncepcja zintegrowanej współpracy środowiskowej, na gruncie której zjawisko to rozważa się w kontekście kapitału społecznego. Przyjęta szeroka perspektywa postrzegania funkcjonowania instytucji przedszkola lokuje je w sieci powiązań społecznych, wskazując na rolę jaką spełnia w polityce społecznej i edukacyjnej państwa. Zarysowany w publikacji obraz wsparcia społecznego dopełnia komunikat z badań empirycznych nad współpracą przedszkola z instytucjami działającymi w środowisku lokalnym, prezentujący jej zakres i uwarunkowania. Zagadnienie pomocy jednostce czy grupie w sytuacjach trudnych, których nie są one w stanie samodzielnie prze-

zwyciężyć, kieruje uwagę na funkcjonalny aspekt wsparcia. Charakterystyczna dla tego ujęcia jest koncentracja na interakcji między osobą wspierającą a wspieraną - jej celach i jakości. W kręgu tych zagadnień mieszczą się rozważania nad budowaniem tolerancji wobec dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Problematyka zasygnalizowana w opracowaniu, dotycząc zagadnień organizacji komplementarnej pomocy i wsparcia społecznego, wpisuje się w aktualny współcześnie dyskurs nad polityką społeczną i edukacyjną. Wielość wyzwań współczesnej rzeczywistości, a przede wszystkim nieprzewidywalność pojawiających się problemów, wobec których zawiodą znane rozwiązania potęguje zapotrzebowanie na pomoc i wsparcie społeczne. Zważywszy na to, problemy dyskutowane w przedkładanej publikacji, stanowiąc wyraz troski o rozwój dziecka i jego pełne przygotowanie do funkcjonowania w rzeczywistości społecznej, są istotnym głosem w debacie nad długofalową strategią polityki społecznej.

Janina Florczykiewicz

Słowa kluczowe:

wsparcie społeczne, wsparcie instytucjonalne, zintegrowana współpraca środowiskowa, przedszkole, autyzm

Summary

The support of the ward's development is the priority task at every level of education, all the way through pre-school, school and academic stages. It takes a variety of forms – from psychological support that includes helping the subject in times of emotional breakdowns and crises, through educational support that includes assistance in expanding information and knowledge resources as well as therapy (compensation of deficiencies), to material (financial) support. There are also different sources of support received by the unit: it can be provided by the people from the closest surrounding of the person in need of assistance, aid organizations being created as "support groups", or formal groups organized by specialists along with the institutions established to provide medical, psychological and social assistance.

The problems outlined in the monograph and being the result of the research conducted by its authors, are focused on issues of institutional and social support. These phenomena are considered on the basis of pre-school institutions functioning, taking into account their structural and functional perspectives. The review of the forms of cooperation of kindergartens with institutions and parents regarding their legal basis and indicated effects determines the scope of potential support for a child at preschool age.

The theoretical background for studying the support is the concept of integrated environmental cooperation on the basis of which this phenomenon is considered in the context of social capital. The adopted broad perspective of perceiving preschool institutions' functioning places them in the network of social connections that indicates the role they play in the social and educational policy of the state. The image of the social support outlined in the publication is complemented by the results from the empirical research on the kindergarten cooperation with institutions operating in the local environment, hence the image defines the scope and conditions of the study. The issue of helping an individual or a group in a difficult situation that they cannot overcome by themselves directs attention to the functional aspect of the support. A characteristic feature of this approach is the concentration on the interaction between the supported person and the supporter, the goals and quality of the interaction. The circle of our issues includes reflections on building tolerance towards the children with autism spectrum disorders.

The issues indicated in the study, touching the issues of complementary social assistance and support organization, are part of the current discourse on social and educational policy. The multitude of challenges of modern reality, in particular, the unpredictability of emerging problems for which all known solutions

fail, increases the need for social assistance and support. Considering this, the problems discussed in the given publication raise an important voice in the debate on the long-term strategy of social policy, expressing concern for the child's development and full preparation for his/her functioning in the social reality.

Janina Florczykiewicz

Keywords:

*social support, institutional support,
integrated environmental cooperation, kindergarten, autism*