

EWA WYCZÓŁKOWSKA

**Stan i uwarunkowania współpracy
nauczycielek i nauczycieli przedszkoli
ze środowiskiem wychowawczym dzieci**

Uniwersytet w Siedlcach – 2025

Autorka monografii

dr Ewa Wyczółkowska

ORCID: 0000-0002-2877-7204

Uniwersytet w Siedlcach, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

Recenzenci

prof. dr hab. Stanisław Palka, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

dr hab. Violetta Rodek, Uniwersytet Śląski w Katowicach

Komitety Wydawniczy

Stanisław Ambroszkiewicz, Katarzyna Antosik, Mikołaj Bieluga, Jolanta Brodowska-Szewczuk, Janina Florczykiewicz (przewodnicząca), Arkadiusz Indraszczyk, Beata Jakubik, Stanisław Jarmoszko, Mariusz Kluska, Agnieszka Prusińska, Sławomir Sobieraj, Jacek Sosnowski, Maria Starnawska, Ewa Wójcik, Beata Żywicka

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.

© Copyright by Uniwersytet w Siedlcach, Siedlce 2025

ISBN 978-83-68355-79-6



**Wydawnictwo
Naukowe
UWS**

www.wydawnictwo-naukowe.uws.edu.pl

08-110 Siedlce | ul. Żytnia 17/19 | tel. 25 643 15 20

Ark. druk. 41.0 | Ark. wyd. 36.7

Druk i oprawa: Volumina

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	7

ROZDZIAŁ I.

TRANSFORMACJA MYŚLENIA O DZIECKU I DZIECIŃSTWIE

1. Człowiek wolny w świetle teorii filozoficznych, pedagogicznych i socjologicznych.....	25
1.1. Dziecko jako osoba.....	25
1.2. Dziecko jako osoba w ujęciu personalizmu.....	45
1.3. Wychowanie w ujęciu pedagogicznym, filozoficznym, socjologicznym i psychologicznym.....	58
1.3.1. Wybrane koncepcje wychowania dziecka.....	77
1.3.2. Podmiotowy model wychowania.....	82
2. Rola środowisk wychowania i osób znaczących w rozwoju dziecka.....	101
2.1. Środowisko wychowawcze dzieci.....	102
2.1.1. Typy środowisk wychowawczych.....	115
2.2. Ekologiczny model rozwoju według Uriego Bronfenbrennera.....	122
2.3. Nauczyciel przedszkola jako wychowawca dzieci.....	132
2.3.1. Nauczyciel przedszkola jako osoba.....	135
2.3.2. Typy nauczycieli.....	141
2.4. Postawy oraz istota zaufania, empatii i odpowiedzialności.....	146

ROZDZIAŁ II.

MODELE I PRZESTRZENIE WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI

1. Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym.....	168
1.1. Modele i cele współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.....	169
1.2. Formy współpracy w relacjach nauczyciel przedszkola – środowisko wychowawcze dziecka.....	186
1.3. Partnerski udział rodziców we współpracy z nauczycielami przedszkoli.....	199

1.4. Rola dziadków w procesie współpracy z nauczycielami przedszkoli.....	218
1.5. Korzyści wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka.....	224
2. Zaangażowanie instytucji i organizacji we współpracę z nauczycielami przedszkoli.....	235
2.1. Rola instytucji i organizacji w aranżowaniu przestrzeni współpracy z nauczycielami przedszkoli.....	235
2.2. Przedszkole członkiem globalnej sieci współpracy.....	243
2.3. Korzyści relacji społecznych nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.....	258
 ROZDZIAŁ III.	
ZAŁOŻENIA, METODY ORAZ ORGANIZACJA BADAŃ.....	270
1. Założenia badań.....	271
1.1. Paradygmat badań.....	275
1.2. Przedmiot badań i typ badań, cele badawcze i pytania badawcze.....	279
1.3. Zmienne i wskaźniki.....	287
2. Metody, techniki i narzędzia badań.....	289
2.1. Metody pozyskiwania i analizowania danych.....	290
2.2. Charakterystyka narzędzi badań.....	295
3. Strategia badań.....	300
3.1. Organizacja badań pilotażowych.....	301
3.2. Czas i miejsce badań właściwych.....	306
3.3. Organizacja badań właściwych.....	306
4. Charakterystyka osób badanych.....	310
4.1. Dobór i liczba badanych rodziców, dziadków, nauczycieli.....	310
4.2. Dobór i liczba badanych instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami.....	313
5. Charakterystyka terenu badań.....	317

ROZDZIAŁ IV.

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI ZE ŚRODOWISKIEM WYCHOWAWCZYM DZIECI – PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ.....

319

1. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem rodzinnym dzieci.....	321
1.1. Statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kołmogorowa-Smir- nowa w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.....	321
1.2. Częstość występowania uwarunkowań oddziałujących na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem rodzinnym dzieci oraz wynikających z niej korzyści dla podmiotów oddziaływań edukacyjnych – analiza i prezentacja wyników badań własnych.....	326
1.3. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci – analiza i prezentacja wzajemnych korelacji.....	347
2. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.....	420
2.1. Statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kołmogorowa- -Smirnowa w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.....	421
2.2. Częstość występowania uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami oraz wynikających z niej korzyści dla podmiotów oddziaływań edukacyjnych – analiza i prezentacja wyników badań własnych.....	424
2.3. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami – analiza i prezentacja wzajemnych korelacji.....	436
 Podsumowanie badań.....	 483
 Wnioski i rekomendacje.....	 502
 Zakończenie.....	 527
 Bibliografia.....	 537
 Spis ilustracji.....	 583
 Załączniki	
[1-5].....	588
[A-R].....	618

WSTĘP

Na wstępie warto uznać za Józefą Bałachowicz, że „trudno przecenić znaczenie wczesnej edukacji w rozwoju człowieka. W okresie wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego rozwijają się zdolności i kompetencje, które umożliwiają dalszy rozwój i kształcenie w ciągu całego życia”¹. Każdy poziom procesu edukacji ma swoją wartość. W tej pracy skoncentrowano się na stanie i uwarunkowaniach współpracy nauczycieli² przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, a także na korzyściach wyrażających efekty podejmowanych działań przez partnerów.

Nowa epoka generuje taki typ współczesnej edukacji, który współgra z ideą wspólnych działań nauczycieli przedszkoli z rodziną oraz instytucjami i organizacjami (np. zakładami pracy, instytucjami rządowymi, instytucjami użyteczności publicznej, organizacjami pozarządowymi), odnoszących się do horyzontu pragnień i potrzeb egzystencjalnych dziecka. Rozgrywający się obecnie wielki dylemat, aktywowany przez pławiących się w dostatku zdobywców i posiadaczy przestrzeni konsumpcjonizmu, prowadzi do kryzysu gospodarczego oraz kulturowego. Pod uciskiem zatrważających refleksji wychowawcy dzieci stoją przed wyzwaniem budowania przyszłości dla młodego pokolenia, w której będzie miało odwagę porzucać narzucane schematy i podążać własną ścieżką³, doświadczać zjawisk i zdarzeń, realizować się i dokonywać własnych wglądów w życiowe dobro i piękno oraz odróżniać prawdę od iluzji⁴.

¹ J. Bałachowicz, *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka*, (w:) J. Bałachowicz, A. Kowalska, *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2006, s. 9.

² W dalszej części tekstu będzie stosowana forma gramatycznie męska („nauczyciele”) jako ogólna, obejmująca zarówno kobiety, jak i mężczyzn. Zważywszy, że większość badanej kadry przedszkolnej stanowiły kobiety, zapis ten będzie miał charakter wyłącznie językowej konwencji i nie będzie miał na celu wykluczenia żadnej z płci.

³ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Ricardo Mazzeo*, P. Poniatowska (tłum.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 9-21.

⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne & Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2007, s. 118, za: B. Palouš, *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, SPN, Praha 1991, s. 15.

Potrzeba kreowania siebie w świecie, dojrzałego *bycia-w-świecie* wraz z koncepcją wybranych wartości są atrybutami podmiotowości⁵. Analizując uwarunkowania obecnego stylu życia, przytłoczonego modą, „innością”, nalogami i ograniczonymi możliwościami wyboru, można nadal wyłącznie mieć nadzieję o demokracji.

Pominięcie istotnych zmian systemowych, jakie zaszły w wyniku reformy wychowania przedszkolnego w Polsce w 2017 roku, byłoby niewskazane. Wprowadzenie wówczas nowej podstawy programowej wychowania przedszkolnego zaakcentowało konieczność kształtowania już na tym etapie edukacyjnym kompetencji społecznych i obywatelskich, zdolności współpracy oraz odpowiedzialności za wspólnotę. W dokumencie wskazano, że celem wychowania przedszkolnego jest m.in. „wspomaganie dzieci w rozwijaniu umiejętności społecznych, które są niezbędne w poprawnych relacjach z dziećmi i dorosłymi – między innymi kształtowanie postaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie”⁶. Wprowadzona zmiana wzmocniła także pozycję nauczyciela jako moderatora współpracy między przedszkolem a rodzinami dzieci oraz instytucjami i organizacjami, akcentując potrzebę partycypacyjnego i demokratycznego podejścia do edukacji, zgodnie z wartościami współczesnego społeczeństwa.

W ujęciu John Deweya „demokracja jest czymś więcej niż formą rządów. Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń. Społeczeństwo demokratyczne można by określić w następujący sposób: rozsianie na pewnej przestrzeni pewnej liczby jednostek, które łączy wspólnota interesów, przejawiająca się w tym, że każda jednostka odnosi swe działanie do działania innych, które z kolei nadaje sens i ukierunkowuje jej własne [...]”⁷. Wobec tego demokracja to nic innego jak współpraca, swoboda wyboru, indywidualizacja i uznanie podmiotowości dziecka⁸.

Demokratyczna wizja społeczeństwa, jaką nakreślił Jean-Jacques Rousseau, koncentruje się na tym, aby wszystkie działania sprzyjały budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, co oznacza kształtowanie takich cnót jak:

⁵ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie, Warszawa 2009, s. 96.

⁶ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego*, Dz.U. z 2017 r., poz. 356, s. 2.

⁷ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, Z. Doroszowa (tłum.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN, Wrocław-Warszawa 1972, s. 121–122.

⁸ Gdy w publikacji jest mowa o dziecku, to również mam na uwadze dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

braterstwo, solidarność, zaufanie, kooperacja, akceptacja równouprawnienia, respektowanie dobra własnego i innych, przestrzeganie wspólnie ustalonych reguł, podmiotowe traktowanie współobywateli, wolność⁹. Głoszone idee konstytuujące aksjologiczne podstawy demokracji wymagają wiele troski i trudu, żeby te wartości wypracować¹⁰. Prawda jest taka, że można pracować i nic nie osiągnąć, gdyż w dużej mierze zależy to „od tego, kto ją [pracę E.W.] wykonał i kim jest jako człowiek, jaka jest jego wartość wewnętrzna, jaką ma postawę w stosunku do ludzi, życia i pracy. Prawda to bowiem wiecznie żywa, że poza przygotowaniem zawodowym człowieka, poza jego wykształceniem najistotniejszą, najbardziej podstawową i decydującą wartością w jego pracy jest jego Człowieczeństwo”¹¹.

Współczesne rozumienie wychowania do demokracji i w codzienności, demokracji jako formy życia doskonale opisała Maria Grzegorzewska. Autorka w *Liście trzecim* przywołała przykład dwóch nauczycielek pracujących w tej samej jednoklasowej szkole. Jedna była pełna zapału, pogody ducha, twórczości i chęci do działania, chłonęła wiedzę i potrafiła ją zastosować w swojej pracy, tworzyła atmosferę zaufania i radości. Dzieci szły na zajęcia przez nią prowadzone z chęcią i dobrym nastawieniem. Ich wspólne działania promieniowały na okolicę, wszyscy patrzyli z podziwem i popierali jej poczynania. Pół roku później objęła klasę nowa osoba, z inną postawą wobec życia i ludzi. Porozumienie i współpraca znikły, dzieci stały się nieufne i podejrzliwe, do szkoły chodziły z przymusu. Mieszkańcy również zaczęli patrzeć na szkołę z niechęcią¹². Wytworzone wcześniej silne relacje trójpodmiotowo-partnerskie¹³ zanikły, a dialog i komunikacja ucichły. Poprzez instrumentalne podejście i brak tolerancji ze strony nauczycielki, wykreowano nieprzejrzystą przestrzeń nasyconą lękiem, strachem, wycofaniem i nudą. Rekon-

⁹ Por. P. Śpiewak, *Obietnice demokracji*, Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2004, s. 72-75; E. Wnuk-Lipiński, *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005, s. 105; U. Marti, *Niedotrzymana obietnica demokracji*, K. Kuszyk (tłum.), Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2010, s. 39-54.

¹⁰ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I-III, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1996, s. 22-23.

¹¹ Tamże, s. 6.

¹² Tamże, s. 23-24.

¹³ Por. A.W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002, s. 65; A.W. Janke, *Współpraca rodziny i szkoły*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008; A.W. Janke, *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, (w:) I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych zasad i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra-Kraków 2004, 136-153.

strukcja sensu i kontekstu działania nauczycielek pozwala wskazać jego wartości.

Warto w tym miejscu zaakcentować, że edukacja nigdy nie jest neutralna. Zawsze odzwierciedla pewien układ sił, przekaz wartości i relacje władzy¹⁴. W tej sytuacji niezbędna jest dialogiczna relacja między nauczycielami i dziećmi, w której obie strony się dopełniają, ucząc się od siebie nawzajem. Kluczowe staje się to pojęcie świadomości krytycznej, czyli zdolności do refleksyjnego rozumienia rzeczywistości oraz odważnego uczestnictwa w jej przekształcaniu¹⁵.

W przedszkolu oznacza to odejście od modelu transmisji wiedzy na rzecz współtworzenia przestrzeni edukacyjnej, w której nauczyciele, dzieci, rodziny dzieci, zainteresowane podmioty zewnętrzne współuczestniczą w budowaniu sensów. W tym świetle ważne staje się pytanie: jak tworzyć przedszkole, które pozostanie przestrzenią zabawy, relacji i współtworzenia świata, a nie jedynie przygotowaniem do kolejnych etapów edukacyjnych?

W perspektywie widzenia nowego świata celebryje się wizję przejrzystej przestrzeni edukacyjnej, w której dzieci i członkowie środowiska wychowawczego dziecka „potrafią być dla siebie odpowiednio interesującymi partnerami, biorącymi dla siebie coś ciekawego”¹⁶. A zatem „hybrydami, ludźmi obrastającymi życiodajnym impulsem”¹⁷, posługującymi się wiedzą hermeneutyczną, reprezentującymi postawę empatyczną. Odrzucenie schematyczności, braku akceptacji i nieufności wymaga „zrzucenia z siodła pasożytów”. Z doświadczeń historyczno-kulturowych wiemy, że nie jest to zadanie proste, gdyż wbrew pozorom pasożyt jest stworzeniem inteligentnym, byстрыm i cwany. Pasożyt jest dobrym obserwatorem, wybiera tylko to, co jest mu niezbędne do przetrwania, odrzuca pokarm trujący i wyjąłowany. Upolowana zdobycz jest przez niego pielęgnowana i dopieszczana do momentu sfinalizowania jego własnej konstrukcji, zaplecza, wyposażenia kategorialnego czy też jego wnętrza¹⁸. Wyzbycie się pasożytów z osobistej przestrzeni ma dalsze konsekwencje w poznawaniu i doświadczaniu siebie. W jednostce następuje też internalizacja harmonijnego stworzonego świata społecznego. Nietrudno

¹⁴ H.A. Giroux, *Kultura, polityka, edukacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.

¹⁵ P. Freire, *Pedagogika uciemnionych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2000.

¹⁶ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka – nowe konteksty dla nowoczesnych nauczycieli*, t. 2, Instytut Badań Edukacyjnych & Lech Witkowski, Warszawa 2007, s. 48.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Tamże, s. 47.

wówczas dostrzec uporządkowanie i oczyszczenie całej sieci relacji z innymi jednostkami.

To właśnie w przedszkolu, rozumianym jako mikrokosmos społeczeństwa obywatelskiego, pojawiają się pierwsze aspekty krytycznego namysłu i demokratycznego działania. Tutaj dzieci doświadczają nie tylko wiedzy, ale i relacyjności, sprawczości i znaczenia wspólnoty. Z kolei nauczyciel może stać się animatorem zmian, przewodnikiem po świecie wartości i dialogu.

W świetle zaprezentowanych rozważań przedmiotem refleksji interdyscyplinarnej staje się przeświadczenie, że „wychowanie i nauczanie są także sztuką, wymagają bowiem szczególnego rodzaju wrażliwości, innowacyjności działań i twórczego zaangażowania”¹⁹.

* * *

W takie ramy wpisuje się prezentowana książka, w której rozwijany jest zarówno wątek rozważań teoretycznych, jak i empirycznych, dotyczących współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci (rodzice, dziadkowie), a także instytucjami i organizacjami.

W pierwszym rozdziale podjęto pogłębioną refleksję nad definicją dziecka i dzieciństwa oraz nakreślono rozwój troski o dzieci na przestrzeni wieków. Analiza definicji słowa *dziecko* – z perspektywy słownikowej i encyklopedycznej – prowadzi do refleksji nad jego ujęciem w normach prawnych. Przedstawiono także historyczne podejście do dzieciństwa: od traumatycznych wizji, w których dziecko postrzegano jako obiekt podporządkowany wykonywaniu zadań, pozbawiony opieki i współczucia, po czasy współczesne, w których opieka koncentruje się na rozwijaniu potencjału dziecka, uwzględnianiu jego możliwości i ograniczeń.

Harmonia pomiędzy wewnętrznym światem dziecka a jego zewnętrznym otoczeniem staje się podstawą rozumienia podmiotowości. Ta zaś rozumiana jest jako subiektywny punkt widzenia jednostki, która ma prawo wyboru – z czym inni mogą się zgadzać lub nie. Ujęcie to powiązane jest z czterema perspektywami obecnymi w pedagogice: paradygmatem podmiotowym edukacji, podmiotowością jako celem wychowania, jako wartością edukacyjną oraz jako wymiarem i efektem działań edukacyjnych.

Z jednej strony, przyjęte perspektywy budziły obawy o kompetencje wychowawcze, z drugiej strony, rozbudzały nadzieję na świetlaną przyszłość

¹⁹ B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 125.

dzieci. W analizie wyróżniono dwa podejścia wychowawcze: jedno skoncentrowane na modelowaniu dzieci według z góry przyjętych wzorców, drugie – kreujące zharmonizowaną przestrzeń wspierającą rozwój.

Dociekania w tym obszarze doprowadziły do uznania współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci za przejaw demokracji. Nie sposób ignorować fakt, że gotowość do porozumiewania się jest kluczowym aspektem relacji demokratycznych. Efektywna komunikacja wymaga klarownej informacji zwrotnej – jej brak lub niska jakość mogą prowadzić do nieporozumień i konfliktów. Oczekuje się zatem od wychowawcy nie tylko kompetencji dydaktycznych, ale także gotowości do etycznego działania.

Niestety, w rzeczywistości obserwuje się zjawisko sabotowania komunikacji, co skutkuje zakłóceniami w relacjach między nauczycielkami lub nauczycielami przedszkoli a partnerami współpracy. Podkreślenie znaczenia podmiotowości jako fundamentu wspólnoty demokratycznej w naturalny sposób prowadzi do pedagogiki personalistycznej. Personalistyczna koncepcja wychowania zakłada udział wielu podmiotów w kształtowaniu dziecka jako wolnej, autonomicznej osoby.

Wychodząc z założenia, że matka i ojciec podejmują działania wychowawcze, wysunięto przypuszczenie, że ich wpływ ma zarówno charakter bezpośredni, jak i pośredni. Bezpośrednie oddziaływanie wyraża się w codziennej trosce, okazywanej poprzez pieczyotę, łaskocie i zabawki. Wychowanie pośrednie natomiast realizowane jest poprzez instytucje i organizacje współpracujące z nauczycielami przedszkoli.

W dalszej części pojęto próbę rozróżnienia pojęć *wychowania* i *socjalizacji*, uznając tę różnicę za kluczową dla rozumienia dziecka jako istoty wolnej, zdolnej do dokonywania wyborów w zgodzie z własnym wnętrzem. Refleksja doprowadziła do pogłębienia roli środowiska wychowawczego w aranżowaniu przestrzeni przedszkolnej przyjaznej rozwojowi dziecka. Szczególne znaczenie zyskały tu filozoficzne koncepcje samorealizacji i samorozwoju – bowiem dopiero uruchomienie wewnętrznego potencjału umożliwia osiągnięcie zewnętrznego sukcesu.

W tym kontekście zasadna okazała się także inspiracja myślą egzystencjalistów, w szczególności Sörena A. Kierkegaarda, który przestrzegał przed „zanurzeniem jednostki w tłumie”, prowadzącym do utraty wolności i prawa wyboru. Duński filozof akcentował wyjątkowość każdego człowieka, którego istotą jest egzystencja.

Refleksje te prowadzą do analizy oddziaływań wychowawczych, które mogą ujawnić w dzieciach ich wewnętrzne zasoby i cechy. Bliższe przyjrzenie się metodom, formom i narzędziom wykorzystywanym w relacjach nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci ujawnia, że dorośli często dążą do narzucania dzieciom własnych aktów myślenia, czucia, woli i działania. Tego rodzaju odtwórcze podejście prowadzi dziecko do utraty kontaktu z samym sobą.

W kolejnej części tekstu można zauważyć, jak autor wchodzi w głębszą analizę współczesnych koncepcji wychowawczych, łącząc teorię z praktyką w kontekście wychowania dziecka. Wykorzystanie założeń psychologii humanistycznej i pedagogiki humanistycznej podkreśla znaczenie osobistego rozwoju wychowawcy, który staje się modelem do naśladowania w procesie wychowawczym. Praca nad sobą przez dorosłego pozwala mu bardziej autentycznie i świadomie wchodzić w relacje z dzieckiem, traktując je jako podmiot, a nie przedmiot wychowania²⁰. Z tej perspektywy doniosłe znaczenie ma samorozwój wychowawcy, w toku którego „będzie się on stawał dojrzałą osobą, kreującą w sposób pożądaný stosunki z wychowankiem”²¹.

Z perspektywy psychologii humanistycznej wychowanie ma na celu wspierać dziecko w stawianiu się sobą, co jest możliwe tylko wtedy, gdy sam wychowawca staje się świadomy swoich własnych wartości i pragnień. W tym procesie kluczowe staje się zrozumienie, że wychowawca nie może narzucać swojej woli, ale ma wspierać dziecko w jego indywidualnym rozwoju i autonomii. Drugim istotnym tematem było skoncentrowanie się na potencjalnym zagrożeniu wynikającym z wyidealizowanej podmiotowości. Przy tym uwagę skierowano na terapeutyczny aspekt wychowania, w którym wychowawca pełni rolę osoby pomagającej w rozwiązywaniu problemów emocjonalnych i społecznych dziecka, co ma fundamentalne znaczenie.

Kolejnym ważnym zagadnieniem jest problem postaw uczestników procesu współpracy i ich wpływu na proces wychowania. Podkreśla się, że postawy nauczycieli odgrywają istotną rolę w rozwoju dziecka, zarówno w kształtowaniu jego poczucia wartości, jak i sprawczości. Na tyle, na ile

²⁰ Por. C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, A. Dodziuk, E. Knoll (tłum.), „Thesaurus-Press”: Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991; M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, (tłum.) J. Doktor, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1992; C.R. Rogers, *O stawianiu się osobą, poglądy terapeuty na psychoterapię*, M. Karpiński (tłum.), Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.

²¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2011, s. 250.

można mówić o konieczności samorealizacji dziecka, konieczne stało się poruszenie problemu postaw nadawcy i odbiorcy w obrębie interakcji, a także etykietowania, oceniania dualistycznego w koncepcji *dobry i zły*, oraz osądzania dotyczącego *nagrody i kary*. Równocześnie zauważono, że postawy te mogą ulegać transformacji, co daje możliwość adaptacji w zmieniającym się kontekście wychowawczym. Celem jest stworzenie przestrzeni, w której dziecko ma możliwość modyfikowania swoich postaw i wartości, aby mogło pełniej uczestniczyć w tworzeniu własnej tożsamości.

Analiza współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci ujawnia złożoność czynników, które oddziałują na efektywność tego procesu. Wśród uwarunkowań sprzyjających optymalizacji współpracy uwzględniono m.in. poziom wykształcenia, staż pracy, stopień awansu nauczycieli przedszkoli, duże miasto, małe miasto i wieś oraz przedział czasowy współpracy. Kolejną kategorię stanowią uwarunkowania wyboru, do których zaliczono cele działania. Natomiast najobszerniejszą grupę tworzą uwarunkowania działania, obejmujące formy działania i uwarunkowania relacji oraz dokumenty. Formy działania można interpretować jako wyznaczniki jakości współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Uwarunkowania relacji w tym: postawy – odgrywają istotną rolę w budowaniu harmonijnych relacji interpersonalnych; komunikacja – stanowi istotny aspekt wymiany informacji między uczestnikami dialogu. Dokumenty traktowane są jako element prawno-polityczny, odzwierciedlający poziom wiedzy dziadków i rodziców w zakresie opieki i wychowania dziecka. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabrało zrozumienie, że takie elementy jak komunikacja, jasno określone cele działania oraz postawy uczestników mają priorytetowe znaczenie dla budowania wzajemnego zaufania i empatii, które są wartościami kluczowymi we współpracy. Równocześnie podkreślono konieczność omówienia skutków zaniku wymienionych wartości w codziennej praktyce. Wyodrębnienie różnic i podobieństw między poszczególnymi uwarunkowaniami pozwoliło wykryć związki i mechanizmy zachodzące w tym obszarze.

Podsumowując, w rozdziale pierwszym podkreślono znaczenie holistycznego podejścia do wychowania, które uwzględnia zarówno rozwój dzieci, jak i ich wychowawców oraz szeroko rozumianego otoczenia społecznego. Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci stanowi podstawę tworzenia przestrzeni, w której dzieci traktowane są jako podmioty procesu edukacyjnego, a nie jako bierni odbiorcy.

Rozdział drugi rozpoczyna się od omówienia definicji środowiska i jego wpływu na proces wychowania. W rozważaniach teoretycznych odwołano się m.in. do prac Stefana Kunowskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Aleksandra Kamińskiego, Stanisława Kowalskiego, Wojciecha Sroczyńskiego, Mikołaja Winiarskiego. Następnie przystąpiono do analizy pojęcia środowiska wychowawczego w jego węższym i szerszym znaczeniu. Zwrócono uwagę na wielość bodźców oddziałujących na jednostkę w danej przestrzeni, sieć interakcji powstającą w wyniku manifestujących się czynników oraz wartości przyjmowanych przez jednostkę. Te aspekty ukazują wielowymiarowość środowiska wychowawczego oraz zróżnicowany stopień natężenia oddziaływań wychowawczych.

W rezultacie, na potrzeby opisu procesu badawczego, zarysowano ogólne rozumienie **środowiska wychowawczego dziecka**. Uznano je za **zespół osób, grup społecznych oraz instytucji i organizacji, które – uwikłane w podejmowanie wielorakich działań oraz funkcjonujące w sieci interakcji – zaspakajają potrzeby i oczekiwania dziecka, z takim i cierpliwością realizują jego interesy oraz wspierają proces jego autonomizacji**²². Tym samym kulturze wychowania przypisano walor komunikacyjny.

Przedstawiona w książce konceptualizacja środowiska wychowawczego dziecka stała się punktem wyjścia do omówienia klasyfikacji środowiska wychowawczego dziecka. Uwzględniono przy tym zarówno rodzaje bodźców oddziałujących na dziecko, jak i cechy terytorialne. Ostatecznie skupiono się na trójaspektowym ujęciu środowiska wychowawczego, obejmującego sfery: społeczną, przyrodniczą i kulturową. Odniesiono się do klasyfikacji zaproponowanych przez Józefa Pietera²³ oraz Ryszarda Wroczyńskiego²⁴. Zaprojektowane modele współśrodkowych sfer tworzą harmonijną i spójną strukturę, w której wszystkie obszary kolektywnie oddziałują na dziecko, a ono na nie, konstruując swoje linie działania. Jest to proces twórczy, podlegający zarówno uwarunkowaniom wewnętrznym, jak i zewnętrznym.

²² Autonomizacja – rozumiana jako umożliwianie dziecku samodzielnego doświadczania różnych sytuacji, problemów, poprzez aktywizowanie jego potencjału. Samodzielne stawianie hipotez i ich weryfikowanie, wyciąganie wniosków. Innymi słowy, uszanowanie jego indywidualności, wiedzy i umiejętności. Wychowywanie dziecka tak, aby samodzielnie podejmowało decyzje, odważnie brało swój los we własne ręce.

²³ J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Kraków 1960, s. 56-58.

²⁴ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 52.

Zgłębiając tematykę tych uwarunkowań, rozszerzono liczbę omawianych obszarów i uporządkowano je w formie pięciopoziomowej struktury, ujętej jako pięć koncentrycznych pierścieni. Paradygmat ekologiczny Uriego Bronfenbrennera²⁵ stał się inspiracją do analizy uwarunkowań wspierających rozwój procesów proksymalnych. Ukazano wzajemne relacje w ramach systemu ekologicznego, nie pomijając roli czasu, który pośrednio implikuje zmiany w całym ekosystemie. W nawiązaniu do myśli Martina Heideggera czas został przyporządkowany pojęciu „duszy” i uwzględniony w trzech komponentach: jednostka w przestrzeni, indywidualne cechy jednostki, rozwój człowieka w czasie. Podejście to zaowocowało przyjęciem bioekologicznego modelu Proces – Osoba – Czas. W analizie uwzględniono również późniejsze ustalenia zespołu Bronfenbrennera, które służą konceptualizacji złożonego systemu rozwoju dziecka. Dodatkowo przywołano klasyfikację sfer wpływu na dziecko, zaproponowaną przez Mikołaja Winiarskiego²⁶, poszerzoną o wymiar globalny.

W dalszej części zaprezentowano sylwetkę nauczyciela, próbując odpowiedzieć na pytanie: „kim jest nauczyciel?” oraz ukazując złożoność i wielowymiarowość podejść do analizy jego kompetencji. Refleksje te osadzono w kontekście misji zawodu nauczyciela i jego roli społecznej. Szczególną uwagę poświęcono modelowi profesjonalizmu w tym zawodzie, ze wskazaniem na typologię nauczycieli przedszkoli.

Stanowi to punkt wyjścia do dalszych refleksji nad postawami partnerów uczestniczących we współpracy. Uwzględniono dwa podejścia do rozumienia postawy: jedno ujmuje ją jako trwałą strukturę, drugie natomiast jako proces dynamiczny, podlegający zmianom pod wpływem napływających doświadczeń i informacji. Zwrócono również uwagę na duchowy wymiar postawy, rozumianej jako zdolność do przekraczania własnych ograniczeń, pogłębiania rozwoju wewnętrznego i osiągnięcia osobistej dojrzałości. Zaprezentowano różne klasyfikacje postaw, m.in. według Jana Bieleckiego, Paula B. Hortona i Gerarda R. Leslie’a, Janusza Sztumskiego, Marii Ziemskiej.

Zgłębiając wpływ postaw wychowawców na dzieci, odwołano się do zagadnienia ich oddziaływania na poziom świadomości wychowanków, zarówno w kierunku jego podwyższania, jak i obniżania. W tym kontekście

²⁵ U. Bronfenbrenner *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives*. „Developmental Psychology” 1986, No. 22(6).

²⁶ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2000, s. 22.

dostrzeżono, że poziom postawy nauczyciela decyduje o stopniu zaufania – zarówno do samego siebie, jak i do innych. W oparciu o wyniki badań wykazano, że zaufanie jest skorelowane ze strachem, a ten z kolei wywiera wpływ na zdrowie jednostki. Rozważania te doprowadziły do analizy autorytetu w szerokim tego słowa znaczeniu, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji nauczycieli. Zdecydowanie podkreślono, że powszechnie utrwalany od najmłodszych lat strach – głęboko zakorzeniony w polskiej kulturze – działa destrukcyjnie, osłabiając fundamenty zaufania. Zauważono również, że ufność jest kluczowym elementem wychowania ukierunkowanego na rozwój empatii.

Na tej podstawie opisano zdolności empatyczne jako istotny komponent procesu wychowawczego. Odwołano się przy tym, do dwóch odmiennych ujęć empatii dziecięcej: jako cechy wrodzonej, nabywanej oraz podlegającej zmianom. Uznanie empatii za fundament konstruktywnego dialogu i współpracy doprowadziło do refleksji nad jej kulturowymi ograniczeniami oraz czynnikami, które mogą je kształtować.

Kontynuując rozważania nad wychowywaniem dziecka w duchu wolności, podjęto temat odpowiedzialności. Ukazano ją zarówno jako rezultat działań odpowiedzialnych i jednocześnie jako zagadnienie o charakterze egzystencjalnym. Rozwinięciem tych refleksji była analiza różnych wymiarów odpowiedzialności: naturalnej, moralnej i prawnej.

W celu lepszego zrozumienia filozofii ujednoliconego systemu oddziaływań na dziecko dokonano analizy porównawczej pojęć: *współpraca* i *przymierze*. Punktem wyjścia była koncepcja człowieka jako istoty, która musi pozostać otwarta na własne istnienie w świecie. Oznacza to konieczność wyznaczenia granic porównywalności z innymi bytami oraz budowania takich relacji międzyludzkich, które zapewnią jednostce pełne i autentyczne wyrażenie siebie²⁷.

Patrząc przez pryzmat indywidualności przyjęto, że osoba dokonująca wyboru jest istotą wolną, *wewnętrznąsterowną*. W tym ujęciu dostrzeżono ścisły związek między fenomenem wolności a ideą demokracji, co stworzyło przestrzeń do pogłębionej refleksji nad wielopłaszczyznowym charakterem współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Jednocześnie odrzucono wszelkie próby standaryzowania dziecięcej różno-

²⁷ F. Copleston, *Filozofia współczesna. Badania na pozytywizmem logicznym i egzystencjalizmem*, B. Chwedeć (tłum.), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1981; M. Heidegger, *Bycie i czas*, B. Baran (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

rodności oraz narzucania nauczycielom sztywnych wykładni obowiązującej ideologii wychowania.

W tym kontekście odwołano się do kategorii *przymierza* rozumianego jako dialog sformalizowany i udokumentowany między partnerami. Jak pokazują obserwacje, taka forma współpracy rzadko jest stosowana w praktyce przedszkolnej.

Traktując współpracę jako zjawisko wielowymiarowe, przywołano wyniki badań prowadzonych w Polsce, jak i za granicą. Szczególną uwagę zwrócono na potrzebę budowania porozumienia opartego na zaufaniu, empatii i odpowiedzialności. Odniesiono się również do genezy autentycznych relacji partnerskich oraz zasad, których przestrzeganie sprzyja ich tworzeniu i utrzymywaniu. Inspiracją stała się myśl Johna Deweya, zgodnie z którą „społeczeństwo demokratyczne jest bardziej od innych zainteresowane planowym i zorganizowanym systemem wychowania”²⁸. W oparciu o tę ideę opracowano harmonijny i otwarty model planowania oraz realizacji współpracy, który sprzyja ujawnieniu mechanizmów konstruktywnego dialogu między partnerami. Dzięki temu przedszkola mogą stać się przestrzenią spotkania różnych środowisk wychowawczych, zjednoczonych wokół wspólnej wizji przyszłości dzieci. W wymiarze praktycznym, odwołując się do koncepcji Wolfganga Brezinki²⁹, określono i uporządkowano cele wychowania, które wpływają na jakość interakcji między partnerami współpracy.

Z perspektywy celowości i skuteczności działań podejmowanych przez nauczycieli przedszkoli w relacjach ze środowiskiem wychowawczym dzieci możliwe są różne sposoby postępowania. Mając na uwadze naukowy charakter niniejszej publikacji oraz projektu badawczego, przyjęto klasyfikację form współdziałania zaproponowaną przez Mieczysława Łobockiego. Lista ta została dostosowana do współczesnych realiów i poszerzona o dwie dodatkowe grupy: *projekty* oraz *dodatkowe formy zbiorowe*. Analiza badań innych autorów pozwoliła dostrzec związki między doborem form działania a zróżnicowaniem perspektyw wychowawczych, ukazując uwarunkowania i zależności zachodzące w interakcjach międzyludzkich. Ważnym uzupełnieniem tych rozważań stały się wypowiedzi respondentów, które odsłoniły kulisy

²⁸ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie*, dz. cyt., s. 121.

²⁹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogia w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 80-90; W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 25-32.

codziennej praktyki pedagogicznej i ukazujące rzeczywiste modele współpracy nauczycieli przedszkoli z otoczeniem wychowawczym w różnych krajach.

W dalszej części opracowania teoretycznego skoncentrowano się na roli rodziny w wielowymiarowym rozwoju dziecka. Jej obraz przedstawiono w sposób odbiegający od tradycyjnych schematów, rezygnując z podziału ról na typowo *męskie* i *żeńskie*. Na podstawie badań sformułowano tezę, że ojcowie oczekują traktowania ich w placówkach przedszkolnych na równi z matkami³⁰. Podkreślono, że wzmocnienie podmiotowej roli matek, ojców, jak i dziadków w przedszkolach wymaga nie tylko uznania ich obecności w procesie wychowania, ale także rozpowszechnienia wiedzy na temat ich praw i obowiązków wobec dziecka. W związku z tym wskazano na potrzebę transformacji nie tylko programów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, ale także na potrzebę szerszych zmian w zakresie polityki społecznej. W nawiązaniu do myśli Marii Montessori, Marii Łopatkowej, Ellen Key oraz Janusza Korczaka zaakcentowano, że to właśnie dzieci są głównymi aktorami procesów wychowawczych, a bez ich aktywnego udziału nie sposób mówić o rzeczywistej zmianie świadomości społecznej. Zwrócono również uwagę na często pomijany wymiar prawny związany z dziećmi, proponując analizę kluczowych dokumentów: Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Deklaracji Praw Dziecka, Deklaracji Genewskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Konwencji o Prawach Dziecka oraz innych aktów prawa międzynarodowego. Podkreślono, że upowszechnienie wiedzy na temat praw dziecka sprzyja wzmocnieniu jego pozycji i uznaniu jego podmiotowości.

W opisywanych badaniach rodzinę uwzględniono w szerszym ujęciu niż tylko rodziców dziecka – włączono także dziadków, dostrzegając ich aktywny udział w procesie edukacyjnym. Doceniono znaczenie pozytywnych emocji i zaufania, które łączą wnuki z dziadkami, tworząc sprzyjające warunki dla rozwoju dzieci. Przeanalizowano wzajemne relacje wychowawcze i ich wpływ na dalszy rozwój dzieci.

³⁰ J. Włodarczyk, *Być tatą. Wyniki badania polskich ojców*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, Vol. 13, Nr 3, s. 97; C.E. Baker, L. Vernon-Feagans, *Fathers' Language Input During Shared Book Activities: Links to Children's Kindergarten Achievement*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2015, nr 36, s. 53–59; K. Sanders, *Viewpoint: Men don't care?*, „Young Children” 2002, 57(6), s. 44–48; P. Sargent, *Under the glass: Conversations with men in early childhood education*, „Young Children” 2002, 57(6), s. 22–30; F. Wardle, *Introduction to early childhood education: A multidimensional approach to child-centered care and learning*, Allyn and Bacon, Boston, MA 2003 (tłum. E. Wyczółkowska).

W świetle różnych teorii i badań omówiono korzyści płynące z relacji matka–dziecko, ojciec–dziecko, dziadkowie–dziecko oraz dziadkowie–rodzice. Na tej podstawie opracowano klasyfikację relacji rodzinnych, którą można twórczo wykorzystać przy tworzeniu własnych modeli współpracy ze środowiskiem wychowawczym. Włączenie wyników badań oraz teorii pochodzących z literatury międzynarodowej pozwoliło wzbogacić refleksję pedagogiczną o nowe spojrzenie na relacje międzyludzkie.

W badaniu stanu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci szczególną uwagę zwrócono na pozytywny wpływ zaangażowania rodziny w proces edukacji dziecka, zwłaszcza w kontekście potrzeby bezwarunkowej akceptacji, poczucia bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku. Zaznaczono także, że fenomen bezwarunkowego szacunku znajduje odzwierciedlenie w postawach nauczycieli przedszkoli, którzy zazwyczaj starają się budować życzliwe i partnerskie relacje z rodzinami dzieci.

Pełne warunki kształtowania indywidualności dziecka – zarówno jako jednostki, jak i członka społeczeństwa demokratycznego – koncentrują się wokół interakcji społecznych. Środowiskiem wychowawczym nie są wyłącznie rodzina i przedszkole, lecz także grupa rówieśnicza, szkoła oraz różnorodne instytucje i organizacje wpływ na kształtowanie osobowości jednostki³¹. Holistyczne podejście do przestrzeni współpracy ujawniło potrzebę aktywnego uczestnictwa przedstawicieli instytucji i organizacji lokalnych, krajowych i międzynarodowych w procesach wychowania dojrzałych obywateli.

Podkreślono, że współpraca tych podmiotów powinna opierać się na zasadach empatii, zaufania i odpowiedzialności. W oparciu o koncepcję Wolfganga Brezinki uporządkowano cele współpracy, a następnie dobrano odpowiednie formy działań. Kwestia współdziałania instytucji i organizacji została rozpatrzona w kontekście partnerstwa opartego na wspólnych celach i skoordynowanych działaniach.

Podsumowując, próba scharakteryzowania stanu oraz uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, doprowadziła do konceptualizacji harmonijnej współpracy. Zarysowano różne postawy partnerów – zarówno te oparte na empatii i otwartości, jak i te nacechowane lękiem i zamknięciem. Uwzględniono znaczenie autentycznej

³¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 ze zm.), Art. 3, pkt 1.

komunikacji, umożliwiającej odkrycie wewnętrznych motywacji jednostek oraz budowanie relacji opartych na wzajemnym szacunku i zrozumieniu.

Punktem wyjścia dla analizy był ekologiczny model rozwoju człowieka Uriego Bronfenbrennera. W oparciu o ten model oraz literaturę przedmiotu wskazano na czynniki modyfikujące i konstruuujące współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Jednocześnie zauważono, że dotychczasowe badania często ujmują tę współpracę w sposób schematyczny, ograniczając się przede wszystkim do relacji z rodzicami. W przeciwieństwie do tego badania przedstawione w niniejszej publikacji mają charakter holistyczny, obejmują nie tylko rodziców, lecz także dziadków oraz przedstawicieli instytucji i organizacji wspierających działania nauczycieli przedszkoli. Dzięki temu ukazują szeroki i wielowymiarowy obraz współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, co ma istotne znaczenie dla dalszego wprowadzania partnerów w kulturę demokracji. Przeprowadzone badania dostarczyły wielu wartościowych danych, które pozwalają lepiej zrozumieć i rozwijać współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Pozwoliły nie tylko określić zakres tej współpracy, ale też ocenić jej jakość, rezultaty oraz napotykanne bariery. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, że badania nie koncentrują się wyłącznie na relacji nauczyciel-rodzic, ale obejmują także dziadków oraz przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami. Kwestionariusze ankiet zostały skonstruowane w sposób, który wykracza poza typowe formy działania np. zebrania, uroczystości, akademie, pikniki, lecz uwzględnia również mniej oczywiste aktywności, np. asystowanie podczas zajęć, wspólne gotowanie, zajęcia relaksacyjne, spartakiady, występy teatralne i koncerty. Istotnym elementem badań było również potraktowanie współpracy jako procesu, a nie tylko jako zjawiska. Pytania dotyczyły m.in.: celów działania, czynników wpływających na jakość relacji i korzyści dla partnerów. Warto dodać, że o innowacyjności badań świadczy też uwzględnienie partnerów międzynarodowych (np. UNICEF, AIESEC, Erasmus+, OMEP). W kontekście edukacji przedszkolnej takie podejście jest wciąż rzadkością, a jego wprowadzenie stanowi istotny element nowatorski. Innowacyjne jest także ujęcie korzyści ze współpracy z podziałem na konkretne grupy: dzieci, rodziców, dziadków, nauczycieli, instytucje i organizacje. Pozwoliło to dostrzec wartość współpracy zarówno z perspektywy edukacyjnej, jak i społeczno-organizacyjnej. Dodatkowo, innowacyjność badań przejawiała się w pytaniach doty-

czących znajomości dokumentów regulujących prawa i obowiązki wobec dziecka, kierowanych zarówno do rodziców, jak i dziadków.

Dotychczasowe rozważania teoretyczne i praktyczne w zakresie współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami oraz podmiotami zewnętrznymi pozwoliła sformułować przedmiot badania: współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci oraz instytucjami i organizacjami wspierającymi rozwój dziecka. W kolejnym kroku określono główny cel badawczy, którym była kompleksowa analiza stanu oraz uwarunkowań tej współpracy z uwzględnieniem wzajemnych zależności korelacyjnych między badanymi uwarunkowaniami. W badaniu sformułowano pytanie główne o charakterze eksploracyjnym: *Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci?* Szczegółowa analiza objęła dwa główne obszary: relację nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci (zarówno z rodzicami, jak i dziadkami) oraz współpracę z instytucjami i organizacjami działającymi w otoczeniu przedszkola.

Ze względu na złożoność badanego zjawiska konieczne było przyjęcie zróżnicowanego podejścia metodologicznego, wykraczającego poza schematy obecne w dotychczasowych badaniach prowadzonych w tym obszarze. W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego jako technikę badań wybrano ankietę, natomiast do warsztatowego zbierania danych skonstruowano autorskie kwestionariusze ankiet. W tym przypadku zrezygnowano z narzędzi standaryzowanych, gdyż dotyczą one innego modelu współpracy. Dostępne instrumenty badawcze opierają się na wąskim, tradycyjnym modelu współpracy, najczęściej ograniczonym do relacji nauczyciel-rodzic. Tymczasem celem niniejszego badania była analiza współpracy w ujęciu wielostronnym, z uwzględnieniem dziadków oraz przedstawicieli instytucji i organizacji. Takie podejście eksploracyjne wymagało narzędzi dostosowanych do złożoności i kontekstu badanych relacji. W celu zgłębienia problemu badawczego dobrano metody uzupełniające, mianowicie: metodę analizy dokumentów, metodę szacowania. Analiz statystycznych dokonano w programach IBM SPSS Statistics 25.00. Decyzję o wyborze właściwych testów statystycznych podjęto na podstawie wyników testu normalności rozkładu Kołomogorowa-Smirnowa. Określenia związków między mierzonymi zmiennymi dokonano za pomocą Testu nieparametrycznego U Manna-Whitney'a. Natomiast analiza korelacji pomiędzy determinantami oraz między korzyściami a determinantami przeprowadzona została przy użyciu Testu *chi-kwadrat* (χ^2) Karla Pearsona, dopełnieniem narzędzi metodologicznych stał

się Test Fishera jako alternatywa dla testu Chi-2 Pearsona oraz Test Kruskala Walisa. W przypadku, gdy były więcej niż dwie grupy badane i więcej niż jedno porównanie posłużono się Testem Dunna.

Uzyskane wyniki badań dostarczyły wiedzy o stanie i uwarunkowaniu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Wizualizację związków zachodzących między warunkami przedstawiono za pomocą trzech typów modeli współpracy: model współpracy z perspektywy rodziny dziecka (rodziców, dziadków) w odniesieniu do nauczycieli przedszkoli; model współpracy z perspektywy nauczycieli przedszkoli w kontekście rodziny; model współpracy nauczycieli w obszarze współpracy z instytucjami i organizacjami.

Podjęte dociekania teoretyczne i eksploracja danych pozwoliły na wprowadzenie wniosków oraz zaproponowanie tez badawczych. Rozpoznano zarówno mocne, jak i słabe strony współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Uzyskane wyniki posłużyły do opracowania praktycznych rekomendacji, mających na celu wzmocnienie autentycznej i podmiotowej współpracy dorosłych ukierunkowanej na dobro dziecka. W odpowiedzi na złożoność i dynamiczny charakter badanej rzeczywistości zaproponowano teoretyczny model harmonicznej współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Zasadniczym celem tego modelu jest wskazanie możliwych dróg wspierania świadomości pedagogicznej nauczycieli, pobudzania ich potencjału nieograniczonego i twórczego, aby byli otwarci na doświadczenia i wiedzę płynącą z relacji z dziećmi, rodzicami, dziadkami i innymi osobami. Model ten akcentuje również znaczenie wzajemnego szacunku, doceniania własnej pracy oraz autentycznego zaangażowania, które wykracza poza mechaniczne i schematyczne realizowanie swoich obowiązków.

Nie jest celem niniejszej publikacji jednoznaczne stwierdzenie, że skonstruowany teoretyczny projekt współpracy jest doskonały i ostateczny. Zaproponowana koncepcja stanowi raczej punkt wyjścia, ogólny zarys teoretyczno-operacyjny, który wskaże drogę do dalszych badań empirycznych oraz formułowania i testowania hipotez. Niezależnie od ich potwierdzenia badania te mogą przyczynić się do lepszego rozumienia i doskonalenia współpracy przedszkoli z rodziną i podmiotami zewnętrznymi.

Warto podkreślić, że problematyka współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci nie jest nowym zagadnieniem, ma już swoje ugruntowane miejsce w literaturze naukowej i nie tylko. Kolejne

publikacje często odnoszą się do tych samych koncepcji, analizując podobne zależności i powtarzając znane już wnioski. Z tego względu czytelnik może odnieść wrażenie, że prezentowane treści są jedynie kontynuacją wcześniejszych rozważań. Mimo to niniejsze opracowanie wnosi element oryginalności, zarówno w zakresie przyjętej perspektywy badawczej, jak i konstrukcji narzędzi badań oraz sposobu interpretacji danych, co czyni je wartościowym głosem w dyskusji nad współczesną edukacją przedszkolną.

Celem niniejszej publikacji nie jest gromadzenie wiedzy, lecz przede wszystkim refleksja nad sposobami planowania i realizacji współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Wyrażam nadzieję, że zestawienie teorii z praktyką stanie się inspiracją do krytycznego namysłu i pozytywnych zmian w codziennej rzeczywistości edukacyjnej.

Oddana do rąk Czytelnika książka nie mogłaby powstać bez grona osób, które wspierały mnie w badaniach naukowych. Szczególne podziękowania składam rodzicom, dziadkom, nauczycielom oraz przedstawicielom instytucji i organizacji, którzy ze zrozumieniem i życzliwością brali udział w moim przedsięwzięciu naukowym. Dziękuję licznemu gronu osób, m.in. pracownikom naukowym, dyrektorom przedszkoli, nauczycielom, metodykom, studentom, którzy pomogli mi w nawiązywaniu kontaktów z respondentami.

Szczególne podziękowania za poświęcony mi czas, profesjonalne wskazania i cenne sugestie składam Panu Prof. Januszowi Gęsickiemu, Pani Prof. Małgorzacie Suświłło, a także recenzentom.

Rozdział I

TRANSFORMACJA MYŚLENIA O DZIECKU I DZIECIŃSTWIE

1. Człowiek wolny w świetle teorii filozoficznych, pedagogicznych i socjologicznych

Dzieciństwo jako konstrukt koncepcyjny powstał w kulturze dość późno. Zainteresowanie dzieckiem i jego rozwojem wyeksponowano wraz z rozwojem miast oraz poprawą warunków higienicznych i sanitarnych. Wówczas propagowano wiedzę o opiece, ochronie i przewodnictwie dorosłych. Z biegiem czasu dokonano zmian w postrzeganiu dziecka, z surowego i przedmiotowego na troskliwe i podmiotowe. Dziecko zaczęto opisywać jako delikatną istotę, która wymaga pielęgnacji. Na tym tle narodziły się nowe paradygmaty, nowe koncepcje wychowania dziecka. W poniżej zaprezentowanych rozważaniach na pierwszy plan wysunięty został podmiotowy model wychowania. U jego podstaw stanęła teoria partnerstwa obu stron interakcji (dziecko–wychowawca).

1.1. Dziecko jako osoba

Kim jest dziecko, a czym dzieciństwo? Wyraz *dziecko* upowszechnił się na przełomie XVI/XVII wieku, dotychczas w tekstach pojawiały się takie wyrazy jak syn, córka, brat, siostra. W pierwszej dekadzie XX wieku Aleksander Brückner w *Słowniku etymologicznym języka polskiego* wyjawia, że termin dziecko pochodzi od dojenia rozumianego jako karmienie mlekiem. W staropolszczyźnie czasownik ten oznaczał nie tylko pozyskiwanie mleka od krowy, ale też karmienie nim. Aleksander Brückner podaje również, że pierwotna forma wyrazu dziecko brzmiała *dziecski* (np. „z ust dziecskich”, a następnie w tekstach psalterzowych doszło do przejścia tej formy przymiotnika do funkcji rzeczownika. Zarazem podkreślił, że *dziecki* w niektórych regionach

oznaczał niewolnika, czeladnika, sługę (książęcego, sądowego, woźnego)³². Obecnie nie ma jednej uniwersalnej definicji dziecka, inaczej dziecko określają pedagodzy, a inaczej socjolodzy, swoją definicją posługują się nauki medyczne, jak również prawnicze. Na początku należy przytoczyć definicję słownikową, która uznaje za dziecko „niedorostłą istotę ludzką od urodzenia do wieku młodzieńczego, każdy, niezależnie od wieku, potomek w stosunku do rodziców, syn, córka”³³. Z kolei w ujęciu encyklopedycznym to „człowiek w pierwszym okresie postnatalnego rozwoju osobniczego (ontogeneza), od chwili urodzenia do zakończenia procesu wzrastania”³⁴. Niepokój budzi obszar prawa, który nie przewiduje jednej definicji dziecka – inne określenie jest w prawie międzynarodowym, a inne w prawie polskim. Szczegółowy wywód wokół definicji dziecka w kontekście prawa poczynił Bartosz Olszewski w swoim artykule pt. *Uniwersalna definicja dziecka?*³⁵, który powołuje się zarówno na dokumenty międzynarodowe, takie jak Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.; Deklaracja praw dziecka przyjęta 20 listopada 1959 r.; Dyrektywa Rady Europy nr 94/33/WE w sprawie ochrony prac młodych (Dz.U. UE L 1994, Nr 216, poz. 12, z dnia 22 czerwca 1994 r.); Dyrektywa Rady nr 77/486/EWG w sprawie kształcenia dzieci pracowników migrujących (Dz.U. UE L 199, z dnia 06 sierpnia 1977), a także Europejska konwencja o przysposobieniu dzieci (Dz.U. z 1999 r. Nr 99, poz. 1157) sporządzona w Strasburgu 4 kwietnia 1967 r. W przypadku polskich przepisów istotne znaczenie odgrywają w jego przemyśleniach Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz.U. z 1964 r. Nr 9, poz. 59 ze zm.), Ustawa o Rzeczniku Praw Dziecka (Dz.U. z 2000 r. Nr 6, poz. 69), Ustawa z dnia 7 września o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r., poz. 1327 oraz 2021 r., poz. 4), Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny (Dz.U. z 1997 r. Nr 88, poz. 553), Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz.U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 ze zm.), Ustawa z dnia 21 listopada 1967 r. o powszechnym obowiązku obrony Rzeczypospolitej Polskiej (Dz.U. z 1967 r. Nr 44, poz. 220), Ustawa z dnia

³² A. Brückner, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927, s. 108.

³³ St. Skorupka, H. Auderska, Z. Łempicka, (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 151.

³⁴ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dziecko;4008095.html> (dostęp: 29.05.2021)

³⁵ B. Olszewski, *Uniwersalna definicja dziecka?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Przegląd Prawa i Administracji” 2011, nr 3322, s. 205-2016; www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/117586/PDF/13_Olszewski_B_Uniwersalna_definicja_dziecka.pdf (dostęp: 29.05.2021)

26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. z 2020 r., poz. 1320), Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o wychowaniu w trzeźwości i przeciwdziałaniu alkoholizmowi (Dz.U. z 1982 r. Nr 35, poz. 230 ze zm.), Ustawa z dnia 9 listopada 1995 r. o ochronie zdrowia przed następstwami używania tytoniu i wyrobów tytoniowych (Dz.U. z 1996 r. Nr 10, poz. 55), Ustawa z dnia 24 kwietnia 1997 r. o przeciwdziałaniu narkomanii (Dz.U. z 1997 r. Nr 75, poz. 468). Ostatecznie można powiedzieć, że zdefiniowanie terminu *dziecko* opiera się na okresach życia człowieka, określających jego samodzielność. Twórcy norm prawnych odnoszą się jedynie do niedojrzałości psychicznej i niedojrzałości fizycznej młodego człowieka ustanawiając jego prawa i obowiązki, jak również podporządkowując go rodzicom lub prawnym opiekunom³⁶. Warto tu wspomnieć, że już Jean J. Rousseau podkreślał, że dziecko jest samodzielną i wartościową istotą, czystą i cnotliwą. W jego koncepcji dzieckiem się jest do 12. roku życia, potem przechodzi się w kolejny etap wychowania. Filozof swoimi rozważaniami o dziecku i jego wychowaniu przysłużył się do zintensyfikowanego odkrywania dzieciństwa.

W mowie potocznej, jak również w literaturze dokonuje się semantycznego zrównania dziecka z dzieciństwem. W literaturze dziecko i dzieciństwo stało się przedmiotem rozważań, w ramach których z jednej strony przyjmuje się, że dziecka i dzieciństwa nie da się zdefiniować jako zjawiska czy stanu ze względu na różnorodność ujęć dziecka i dzieciństwa³⁷. Z drugiej strony, Maciej Wróblewski uwypukla, że fenomen dzieciństwa „nie jest tym samym, co dziecko lub jego kulturowy obraz, ale tworzy się w procesie wzajemnego oddziaływania dorosłego i niedorosłego w społeczno-kulturowej przestrzeni, którą także należy pojmować jako środowisko aktywne, modelujące ów fenomen. Trzeba zatem powiedzieć, że tak ujęte dzieciństwo zawiera dwa zasadnicze elementy – realizowany (bycie dzieckiem) i postulowany (konieczność stawania się dorosłym)”³⁸. Innymi słowy, dzieciństwo to twór społeczno-kulturowy, wpisany w czas (historyczny, biograficzny), przestrzeń rodziny, przestrzeń szkoły, w przestrzeń środowiska lokalnego, ogólnokrajowego i globalnego. Dziecko poprzez swoje zindywidualizowane myśli, działa-

³⁶ S. Łakoma, *O wieloznaczności pojęcia „dziecko”*, „Studia Prawno-Ekonomiczne” 2006, nr 74, s. 67-70; D. Stadniczeńko, *Komitet praw dziecka ONZ. Rola i znaczenie. Komentarze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019.

³⁷ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.

³⁸ M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019, s. 122.

nia, doświadczenia, obserwacje, poszukiwania, eksperymentowanie i uczestniczenie w procesach komunikacji przyczynia się do wprowadzania zmian w swoim dzieciństwie, często wykraczając poza z góry ustalone granice. Można zatem mówić, że dziecko buduje swój własny model dzieciństwa.

W podobnym tonie pisze Barbara Smolińska-Theiss: „Dzieciństwo ma swoje ramy, ale jest jednocześnie kategorią dynamiczną, zmienną tworzoną przez same dzieci”³⁹. Owa tajemniczość i zmienność stała się zachętą dla wielu badaczy. Najwyraźniej kluczami dla opisywania i badania dzieciństwa, w różnych perspektywach czasowych i przestrzennych, stały się cztery paradygmaty:

1. Przyjmuje się, iż dzieciństwo jest kategorią społeczną.
2. Dzieciństwo jest ważnym czynnikiem różnicującym analizy społeczne.
3. Różne relacje i światy społeczne dziecka mają swoje specyficzne kształty i wymagają specjalnego podejścia metodologicznego.
4. Dzieci są aktywne w konstruowaniu i rozumieniu swojej biografii⁴⁰.

Obszerne badania nad historią dzieciństwa i analizy etnograficzne dzieciństwa pokazały, że dziecko dawniej nie miało pozycji uprzywilejowanej, wręcz było niewidzialne. W starożytności dzieci nie były objęte troską, a wychowanie było karne i surowe, wypełnione aktami przemocy. Dziecko było własnością ojca, nie miało prawa do życia, a dzieciobójstwo nie było karane. W Sparcie od 7. roku życia dziecko było własnością państwa, a ceniono wyłącznie silne jednostki. Dzieci odrywano od rodziców i wychowywano w atmosferze rywalizacji i walki. Społeczeństwo z całym bagażem doświadczeń, w odpowiedzi na obowiązujące bezwzględne zasady, aby zmniejszyć emocjonalny ból rozstania, postrzegało dziecko jako *obiekt*, który ma służyć określonym zadaniom. Traumatyczne doświadczenia rodziców spowodowały silny proces zrywania rodzinnych więzi emocjonalnych. Rodzice już od narodzin dziecka nie przywiązywali się do niego, a matki wymieniały się dziećmi. Utrata więzi z *figurą przywiązania*⁴¹ zwiększała podatność na zaburzenia psychiczne u dziecka oraz utrudniała budowanie zaufania do świata i ludzi. Brak opieki i miłości ze strony rodziców opancerzał dzieci, które już jako młodzi Spartanie uczestniczyli w krwawych walkach. Zabijanie dzieci, głodzenie

³⁹ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014, s. 38.

⁴⁰ Tamże s. 39, za: J. Qvortrup, *Die Soziale Definition von Kindheit*, (w:) *Handbuch der Kindheitsforschung*, M. Markefka, B. Nauck (red.), Hermann Luchterhand Verlag, Neuwied 1993, s. 121.

⁴¹ Figurą przywiązania (figurą bazową) pierwotnie była matka, obecnie może być matka lub ojciec.

i karcenie za najdrobniejsze przewinienia było czymś naturalnym i powszechnym. Motywów niehumanitarnych praktyk było wiele, jednym z nich była chęć kontrolowania narodzin pod przykrywką uniknięcia głodu. Zaś innym aspektem był akt rozpacz i bólu rodziców, objaśniany dużą umieralnością potomstwa z powodu chorób. I wreszcie, karność i bicie również znalazło eksplikację, jako powód podawano konieczność ujarzmienia złej natury dziecka. Sytuację dziecka w czasach twardego i ostrego wychowania opisał Gustaw Doliński tymi słowami: „Wielki pedagog narodu naszego, Bolesław Chrobry, karmił starszych ostremi słowami, a młodszych ćwiczył różgą. Bat i różgi odgrywały w domowym wychowaniu wielką rolę. Ojciec św. Wojciecha różgi nie żałował. Różgę i trzcinę przyjęły wieki średnie od Rzymian. Trzcina godłem nauczyciela tak rzymskiego, jak średniowiecznego, z nią postępował przy uroczystych pochodach uczniów. Istniało nawet to przekonanie, że dziecko, które nie odebrało za przewinienia swoje za życia należytej kary, nie znalazło po śmierci wiecznego odpoczynku, jeśli dodatkowo nie wykonano na zwłokach jego zaniedbanej kary”⁴².

Analiza utworów literackich nie tylko tych adresowanych do dzieci, ale też skierowanych do dorosłych, w których prezentowane treści dotyczą dziecka i dzieciństwa, pozwala odkryć, jak przez całe stulecia postępowano z dziećmi. Nikt na dzieci nie zwracał należytej im uwagi, nie okazywał im miłości i szacunku, były one jedynie kolejną parą rąk do pracy. Niby były w rodzinie, lecz faktycznie poza nią. Barbara Smolińska-Theiss ujęła tę sytuację dziecka słowami: „Niby ważne, a często pozbawione troski. Przez długie wieki widziano w nim przede wszystkim kolejne ręce do pracy, możliwość pomnażania majątku czy splendoru rodziny, czasami ważnego sukcesu rodzinnej fortuny”⁴³.

Historia pokazuje, że badacze swoje zainteresowania, skoncentrowane na stopniowym rozwoju dziecka, przejawili na przełomie XVII i XVIII wieku, wtedy to zaczęły powstawać pierwsze publikacje w tym kontekście. Jak wyzwolić ekspresję dziecka i wyswobodzić z kajdan wyobcowania, osamotnienia? O potrzebach dziecka pisał John Locke, w jego opinii dziecko należy nauczyć mówienia prawdy, pokory, dobroci i uprzejmości, miłowania innych i wyrażania szacunku innym oraz posłuchu, takie cechy są darami na przy-

⁴² G. Doliński, *Jak u nas chowano dzieci?: zarys dziejów pedagogiki polskiej*, druk. Granowski i Sikorski, Warszawa 1899, s. 29.

⁴³ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003, s. 869.

szość. „Jest to niejako język, który wyraża wewnętrzną uprzejmość duszy. A którego tak, jak innych należy uczyć się, jeśli chodzi o jego reguły i politykę, głównie przez obserwację postępowania tych, którzy są uznani za bezwzględnie dobrze ułożonych”⁴⁴. Wtedy otwiera się bogaty proces pozytywnych doświadczeń interpersonalnych z innymi, budowanie mocnych więzi rodzinnych i tworzenie przyjaznej atmosfery.

W koncepcji Jeana J. Rousseau dzieckiem się jest do 12. roku życia. Konstytuował on wizję dziecka jako niewinnej i dobrej jednostki, która rodzi się, aby być szczęśliwą i wolną. Twierdził, że w tej fazie życia dziecko powinno wychowywać się na wsi w bezpośrednim połączeniu z naturą, aby mogło zachować swoją czystość i niewinność oraz siłę. Ujmując tę myśl słowami: „Przyroda chce, żeby dzieci były dziećmi, zanim będą ludźmi. Jeżeli zechcemy odwrócić ten porządek, wytworzymy owoce przedwczesne, które nie będą miały ani dojrzałości, ani smaku i zepsują się w krótkim czasie; będziemy mieli młodych uczonych i stare dzieci”⁴⁵. Pisał także, że dziecko na wsi rozwija się szybciej, jest silniejsze fizycznie, zahartowane, zdrowsze oraz mówi wcześniej i wyraźniej, niż dziecko wychowywane w mieście⁴⁶. W tym rozumieniu „środowisko wychowawcze powinno być dostatecznie przyzwalające dostatecznie przyzwalające, aby umożliwić rozwinięcie się wewnętrznego „dobra”, a wewnętrzne „zło” należy wziąć pod kontrolę”⁴⁷.

Podsumowując, obie koncepcje łączą modelowanie i kształtowanie dziecka, a dzieli sposób myślenia o tym procesie. Pierwsza raczej skłania się ku modyfikowaniu według wzoru skomponowanego przez dorosłych, zaś druga ku tworzeniu sprzyjających warunków w naturalnym środowisku. Obie idee kontynuowane są w siedemnastowiecznej teorii Jana Amosa Komeńskiego. Przywiązywał on wagę do wychowania dzieci, które nazwał „drogocennymi klejnotami”⁴⁸, droższe ponad wszelkie bogactwa: srebro, złoto i inne

⁴⁴ J. Locke, *Myśli o wychowaniu*, F. Wnorowski (tłum.), Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław-Kraków 1959, s. 143.

⁴⁵ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*, Zakład Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955, s. 85.

⁴⁶ Tamże, s. 23-63.

⁴⁷ A Witkowska-Tomaszewska, *W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli*, (w:) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 125.

⁴⁸ J.A. Komeński, *Szkoła macierzyńska, czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*, Karol Banszel (tłum.), Państwowa Szkoła Wyższa im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, Leszno 2017, s. 10.

szlachetne metale oraz szlachetne kamienie. Należy więc dbać o nie, wzmacniać ich autonomiczność i samorozwój. Dla pedagoga niezaprzeczalnym faktem był język, którym posługują się wychowawcy dziecka. Dziecko ucząc się mówić poznaje kod językowy taki, jaki słyszy od osób, wśród których dorasta. Język staje się narzędziem budowania relacji ze społeczeństwem (rodzinami, rówieśnikami, nauczycielkami i nauczycielami i przedstawicielami, instytucjami i organizacjami). W tej perspektywie Komeński dostrzegał pozytywne, jak i negatywne skutki. Uważał bowiem, że bogactwo słów może wzmacniać dialog lub go niszczyć. W tym przypadku obowiązkiem rodziców oraz nauczycieli jest tworzyć nienaganne wzorce zachowań oraz posługiwać się nieskazitelnym językiem. „Człowiek różni się od zwierząt rozumem i mową”⁴⁹. Trzeba jednak pamiętać, że w ujęciu Komeńskiego dziecko powinno być wychowywane na łonie natury. Jak głosił Wielki Pedagog, kontakt z naturalnym światem i materialnymi obiektami przyrody umożliwia postrzeganie świata całościowo i dostrzeganie w niej harmonii. Co więcej, obserwowane zjawiska przyrody są kluczem do wiedzy wolnej od złudzeń, gdyż najcenniejsze stają się kreatywne i twórcze refleksje obserwatora. Badanie rozwoju dziecka zaczęło nabierać znaczenia w świecie nauki, zachęcając uczonych do podejmowania działań, mających na celu pozytywne zmiany w jego wychowaniu i kształceniu.

Dietrich Tiedemann napisał w 1787 r. znaczące dzieło pt. *Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern*, które było zwieńczeniem obserwacji pierwszych lat rozwoju mowy jego dziecka. Wkrótce Aurore Necker de Saussure, wybitna szwajcarska pisarka, napisała w 1828 r. dzieło pt. *L'Éducation Progrssive ou Étude du Course de la Vie*. Autorka opowiedziała się za systematycznymi obserwacjami dziecka, prowadzonymi przez rodziców oraz nauczycieli, zwłaszcza nad jego wyobraźnią i zabawami⁵⁰. W tym kontekście rozważania autorki należałoby traktować jako próbę wkroczenia na obszar współpracy rodziców oraz nauczycieli dzieci. Pisarka odsłoniła w ten sposób, *nolens volens*, potrzebę stworzenia nauki o dziecku. Niestety przez kolejne lata zdarzały się tylko pojedyncze głosy, które sprzyjały poznawaniu, zrozumieniu i eksplikacji rozwoju dziecka. Tworzone teksty kulturowe: pieśni, bajki, legendy i baśnie, stały się doskonałym narzędziem do przekazywania opowieści o dziecku i dzieciństwie.

⁴⁹ Tamże, s. 82.

⁵⁰ A. Szycówna, *Pedologia czyli nauka o dziecku*, Wydawca: Wł. Łazarkowski, Warszawa 1910, s. 3.

W drugiej połowie XIX wieku zainteresowano się psychologią dziecka, przekazywana wiedza stała się przyczynkiem do pobudzenia wyrozumiałości dla dziecka i życzliwego obchodzenia się z nim, co przejawiało się w tworzonej na te czasy kulturze. W dyskursie kulturowym dostrzega się zastąpienie cech deprecjonujących cechami pozytywnymi, takimi jak spontaniczność, ufność, delikatność czy wrażliwość⁵¹. Kluczowy staje się w tym okresie dynamiczny rozwój badań nad dzieckiem i dzieciństwem. Psycholog Granville Stanley Hall, twórca nazwy pajdocentryzmu, założył pierwsze amerykańskie laboratorium psychologiczne, a potem na uniwersytecie w Worcester kształcił przyszłych badaczy procesu rozwoju dziecka. „Hall wierzył, iż można by łatwo zapobiec wszelkim konfliktom między jednostką a społeczeństwem, jeśliby się dziecku pozwoliło wyrażać swobodnie własne uczucia, nastroje i popędy, odpowiadające fazom rozwojowym ludzkości, bowiem jedynie w tłumieniu pierwotnych instynktów leży psychiczna przyczyna, dlaczego sprawy ludzkie niejednokrotnie układają się źle”⁵², a jednostka podlega zniewoleniu i karaniu. Zabija się w niej samodzielność, ciekawość i aktywność, wtedy pojawia się dysharmonia między stanem fizycznym a duchowym jednostki.

Warto przypomnieć, że w tym samym czasie pogłębiająca się w Europie wiedza o dziecku sprzyjała zorganizowaniu w Lipsku przez Wilhelma M. Wundta laboratorium psychologiczno-badawczego. Badacze pozyskiwali informacje na temat rozwoju dziecka w szerokim tego słowa znaczeniu. Gwałtowny wzrost badań nad dzieckiem i dzieciństwem o różnej tematyce, dostarczył autorom operatywnych narzędzi służących do tworzenia refleksyjnych tekstów, częstokroć transgresyjnych, na łamach czasopism i nie tylko. Za sprawą upublicznionych rozważań Herbarta Spencera, Bronisława Trentowskiego, Jana W. Dawida, Henryka Wernica, Floriana Łagowskiego, Wiktora Osterlofa, Stanisława Kamieńskiego oraz wielu innych dziecko i dzieciństwo mogło się ujawnić jako rezultat obserwacji i badań w celu zebrania informacji do diagnozy. Efektem intensywnej pracy autorów publikacji psychologicznych i pedagogicznych stała się doświadczalna nauka, nazwana pedologią, utworzona przez Oscara Chrismana. Pionierami tej koncepcji byli Alfred Binet, Édouard Claparède, a polskimi przedstawicielami byli Józefa F. Joteyko, Bronisław Trentowski, Aniela Szycówna i Janusz Korczak. Pedologia

⁵¹ M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa*, dz. cyt., s. 69.

⁵² L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962, s. 36.

była nauką, która dotyczyła stopniowego rozwoju psychicznego i fizycznego dziecka dla potrzeb zarówno naukowych, jak i życia codziennego. Wprawdzie do XVIII wieku też obserwowano dziecko i opisywano jego rozwój, tworząc tezy w oparciu o luźne refleksje, które uruchamiały pewien proces oddziaływania na wychowanie dziecka⁵³. Jednak rozwój pedologii uruchomił systematyczne badania nad dzieckiem i produkcję przekazu pozyskanych informacji za pomocą utworzonego bogatego materiału naukowego. W XIX i XX wieku rozpowszechniono treści związane nie tylko z rozwojem dziecka, ale też z jego zdrowym trybem życia, funkcjonowaniem w społeczeństwie, przestrzeganiem przez dziecko zasad higieny, kształceniem i wychowaniem w kontekście szkoły oraz domu, co nadało pedologii charakter interdyscyplinarny⁵⁴. Radykalna transgresja dotychczasowych paradygmatów dzieciństwa i wzoru dziecka spowodowała opór ze strony nauczycieli oraz konserwatywnych psychologów, którym trudno było uwolnić się od wytworzonego autorytarnego modelu, nawiązującego do panowania nad dzieckiem, sytuowania się ponad dzieckiem, praktykowania kar cielesnych i upokarzania. Dochodziło do ostrej krytyki nowych zasad wprowadzanych do procesu wychowania, opartych na bezwarunkowej akceptacji dziecka jako osoby, indywidualnego postrzegania go i rezygnacji z oddziaływania celowościowego. W tej zupełnie nowej koncepcji wychowania chodziło „o to, by obudzić w dziecku „dorosłe” poczucie odpowiedzialności i godności” i stopniowo przygotowywać je do dorosłego życia⁵⁵. Oczywiście, żadne antagonizmy nie wywołały wśród przedstawicieli pedologii rezygnacji z poszukiwania nowej drogi współlistnienia dorosłych i dzieci. Wręcz przeciwnie, powstało wiele mechanizmów kończących okres *terminowania do dorosłości*⁵⁶, a tworzących grunt pod Nowe Wychowanie.

Herbert Spencer w swoich dziełach poświęcił wiele miejsca wszechstronnemu rozwojowi dziecka, odrębności jego psychiki i potrzeb. Dziecku w ujęciu Spencera przypisano odmienną od dorosłego dietę, ubiór i tryb życia, mając na celu porzucenie wytworzonej przez stulecia „miniaturki dorosłego” na rzecz jego delikatności, enigmatyczności i eteryczności. Filozof, kontynuując ideę Johana H. Pestalozziego, poświęcił wiele uwagi rozwojowi

⁵³ A. Szycówna, *Pedologia czyli nauka*, dz. cyt., s. 3.

⁵⁴ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka*, dz. cyt., s. 30.

⁵⁵ Ph. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2010, s. 217.

⁵⁶ B. Smolińska-Theiss, *Rozwój badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1, s. 17.

fizycznemu dzieci, różnicując go ze względu na płeć, w którym istotną rolę odgrywały zabawy i gry. W opinii obu uczonych ruch na świeżym powietrzu nie tylko oddziałuje korzystnie na ciało – sprzyja zachowaniu zdrowia, zabezpiecza przed chorobami – ale też na umysł. A zdrowe ciało i sprawny mózg pobudza do intensywnego wysiłku fizycznego i umysłowego. Dlatego należy dbać o dynamiczny rozwój gimnastyki⁵⁷. W Polsce na przełomie XIX i XX wieku propagatorami ekspresji cielesnej, poza rozwojem umysłowym i duchowym, byli Jędrzej Śniadecki, Ludwik Bierkowski, Bronisław Trentowski, Henryk Jordan, Wenanty Piasecki, Władysław R. Kozłowski, Eugeniusz Piasecki, Walerian Sikorski, Florian Znaniecki, Władysław Osmolski, Zygmunt Gilewicz. Rzeczywiście, skupienie się na całościowym rozwoju dziecka sprzyja pobudzeniu twórczej odkrywczości dziecka, której źródłem jest jego wyobraźnia „jako dyspozycja pozwalająca na dynamiczne funkcjonowanie myśli i uczucia, na intensyfikowanie i wzbogacanie aktywności”⁵⁸. Wyobraźnia ukazuje się zatem jako wstęp „do twórczego myślenia, bo wyraża się w zdolności do szybkiego i plastycznego reagowania na nowe sytuacje, w umiejętności formułowania tego samego problemu na wiele sposobów, w zdolności kojarzenia idei z różnymi rzeczami”⁵⁹. Aktywność twórcza otwiera możliwości dla tworzenia własnej koncepcji na życie, generowania pozytywnych sytuacji wypełnionych humorem i szczęściem, a tym samym do uwalniania, uruchamiania i aktywizowania uczucia wolności.

Wiek XX miał sprzyjać dziecku, podnieść jego poczucie wartości, stworzyć warunki do afirmowania jego spontaniczności, dostarczania mu bodźców do wyobrażeń, dawania mu szansy podążania własną drogą i uruchamiania w nim procesów kreatywnych. Nieważne, jakiej wielkości kroki będzie stawiał, nieważne, jak szybko będzie podążał, gdyż miara jego postępu zależy „od uzdolnień, smaku, potrzeb, talentów, gorliwości oraz nadarzających się sposobności oddawania się im”⁶⁰. Z całą pewnością, w toku kształtowania postaw kreatywnych dziecka, należy zwrócić uwagę na mądrość osób dorosłych aranżujących środowisko wychowawcze, w którym ono przebywa i przeprowadza swoje pierwsze oraz kolejne eksperymenty. W odpowiedzi na te tezy Ellen Key, kreując wizję nowego świata, szkicowała obraz nowego

⁵⁷ H. Spencer, *Education: intellectual, moral and physical*, Watts&Co, London 1945.

⁵⁸ I. Wojnar, *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968, s. 59.

⁵⁹ Tamże, s. 61.

⁶⁰ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, dz. cyt., s. 46.

nauczyciela, który „będzie stopniowo uczył dziecko, jak ono ma pojmować swe stanowisko w wielkim łańcuchu istnień i swą odpowiedzialność wobec wszystkiego co je otacza, nie tłumiąc żadnego z jego indywidualnych objawów póty, póki nie stają się one szkodliwymi dla niego samego lub innych”⁶¹. Tę myśl kontynuował Janusz Korczak, optował się za utworzeniem nowej szkoły, w której będą uczyć nauczyciele o cechach przewodników. Niewątpliwie dziecko w tej koncepcji miało stać się podmiotem, centralną postacią, kreatorem zmian, o który troszczą się nie tylko rodzice, ale też inni dorośli. Janusz Korczak, podobnie jak John Dewey, opowiadał się za szkołą zanurzoną w nurtach życia społecznego, szkołą dla dziecka, która respektowałaby prawa dziecka. Chciał, aby szkoła uczyła funkcjonowania w grupie, przestrzegania ustanowionych zasad, wspólnego dążenia do osiągania założonych celów. Kładł duży nacisk na współpracę, a krytykował waśnie i spory. Ponadto, Janusz Korczak postulował utworzenie *klinik pedagogicznych*, w których prowadzone byłyby interdyscyplinarne badania nad dzieckiem. Co prawda była to doniosła idea, lecz przemoc wojenna i wydarzenia powojenne, oraz związane z nimi odczucia niszczące podstawową kompozycję wartości tkwiących w człowieku, zredukowały ją do minimum⁶². Skutki działań wojennych odczuwa się do dziś. Chociaż promuje się wychowanie bez przemocy, nacisku i szantażu, wciąż obserwuje się manipulowanie karami i nagrodami w procesie wychowania. Zjawisko to jest zasadne, gdyż rozpowszechnianie innych narzędzi nie jest popularne, chociaż tak wiele okazji pojawia się już w przedszkolu. Jeśli nawet ma to miejsce, to zazwyczaj odbywa się w sztucznych warunkach, w oparciu o pozyskiwanie wiedzy, pomijając praktykę.

Kolejnym problemem są współcześnie prowadzone badania nad dzieckiem i dzieciństwem, które mają swoje źródło w poszukiwaniu faz na linii rozwoju dziecka. Zasługi w tym obszarze przypisuje się m. in. Marii Montessori, Jeanowi Piagetowi, Celestynowi Freinetowi, Lwu Wygotskiemu, Hildergadzie Hetzer, Erikowi H. Eriksonowi, Jeromemu S. Brunerowi, ich koncepcje nadal mają charakter jednocześnie diagnozujący, jak i szablonowy, poddany określonym schematom w wytypowanych przedziałach czasowych. Dziś dominuje głos wzywający do porzucenia szufladkowania, a zwraca się szczególną uwagę na samodzielne modelowanie przez dziecko swojego życia, poprzez aranżowanie różnych typów aktywności. Przy czym podkreśla się, że

⁶¹ E. Key, *Stulecie dziecka*, I. Moszczeńska (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 71.

⁶² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 31-32.

dziecko jednocześnie pielęgnuje i tworzy kulturę oraz wchodzi w interakcje społeczne i odgrywa różne role społeczne. Wchodzenie w role dobrowolne czy też wymuszone wiąże się z oddziaływaniem różnorodnych bodźców wewnętrznych i zewnętrznych, co pozwala na zrozumienie siebie oraz tego co dzieje się wokół, owocuje aktywnym konstruowaniem i rekonstruowaniem otaczającego świata. Ujęcie dzieciństwa jako konstruktu historycznego i społeczno-kulturowego przekracza sztywne ramy faz rozwojowych, których granice ustanawia wiek. Walter Hornstein optował za ujmowaniem faz rozwojowych nie tyle w aspekcie indywidualnym, lecz jako skutek wydarzeń historycznych i społeczno-kulturowych⁶³. To oryginalne spojrzenie inspirowało badania rozwoju dziecka z perspektywy różnych nauk. Rzecz w tym, że tak w przeszłości, jak i teraz dziecko jest członkiem rzeczywistości społeczno-kulturowej oraz bierze udział w wydarzeniach zapisywanych na kartach historii całego społeczeństwa. Niezaprzeczalnie, rzeczywistość kultury jako integralna część społeczeństwa dominuje w codziennym życiu dziecka i jego wychowawców. Jako dowód potwierdzający, warto wskazać na teksty rozpoznające wizerunek dziecka i obrazy dzieciństwa, które zasilają kulturę. W tym przypadku tekst rozumiany jest dość szeroko jako jedno z mediów kultury, a więc jest nim literatura, teatr, opera, kino, sztuka wizualna (obraz malarski, rzeźba, fotografia), wszelkiego rodzaju dokumenty, zasoby internetowe i pozostałe współczesne media. Twórcy owych tekstów, uwolnieni od schematów i ograniczeń, wyzwalały w sobie potrzebę tworzenia dzieł, w których dziecko ma swoją twarz i jest autentyczne, a także dopomina się prawa do miłości, opieki i wolności, przy jednoczesnym parciu do wspólnoty⁶⁴.

Na przestrzeni lat wśród przedstawicieli różnych nauk uruchomiono odmienne i zróżnicowane tropy myślenia osób, które poszukiwały ścieżek rozwoju dziecka, np. Sigmund Freud, Arnold Gesell, Jean Piaget i Erik Erikson. Dość sporo kontrowersji powstaje wokół wieku przejścia pomiędzy skrupulatnie wyszczególnionymi fazami, które informują „dzieci w takim i w takim wieku, są takie i takie, mogą robić to i to, wypowiadają takie i takie zdania / słowa itd.”. Takie interpretacje prowokują utratę popularności obrazu

⁶³ M. Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999, s. 440, za: W. Hornstein, *Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter*, (w:) F. Neidhardt (Hrsg.), *Jugend im Spektrum der Wissenschaften*, München 1970, s. 152-201.

⁶⁴ M. Wróblewski, *Doświadczenie dzieciństwa...*, dz. cyt., s. 35.

rozwoju człowieka według teorii stadialnych⁶⁵. Niestety, krytyka i wysunięte wątpliwości, ogólnie biorąc, jeszcze nie zdecydowały o skutecznym wyeliminowaniu faz z praktyki psychologiczno-pedagogicznej. Eksperci mnożą gotowe regułki, które zasłaniają naturalny obraz dziecka i bogactwo jego doświadczeń, marzeń, tworzenia hipotez i teorii na temat złożonego świata oraz własnej przyszłości. Owe sztucznie wytworzone proste „mapy życia dzieci” stają się źródłem nakazów i zakazów, a tym samym wyjmują dziecko z kontekstu jego realnych doświadczeń, relacji i złożonych uwarunkowań rozwojowych.

Wychowawcy tracą dziecko z oczu, a zanurzają się w procedurach, normach prawnych, programach szkolnych, tabelach i wskaźnikach, generalnie – papierkomanii. Opisy i kategorie, którymi się posługują „prowadzą do uprzedmiotowienia dzieci i nas samych jako pedagogów i badaczy. Dziecko staje się przedmiotem normalizacji, w czym pomaga wyrosła z psychologii rozwojowej pedagogika zorientowana na dziecko, której towarzyszy ocenianie rozwoju stanowiące technologię normalizacji, określającą, jakie powinno być dziecko”⁶⁶. W efekcie zaczyna dominować klasyfikacja dzieci, „ten odstaje od normy, a ten mieści się w normie”, „ten biedny, a ten bogaty”, „ten dobry, a ten zły”. Tak rozpoczęte zjawisko manipulacji opanowuje myśli, komponuje etykiety i trwa przez całą edukację. Aktywna procedura permanentnego włączania i wykluczania „ten może być w tym przedszkolu/szkole, a ten w innym/innej itd.” oraz język dualizmu doprowadzają do podziału nie tylko zewnętrznego (jawnego lub ukrytego), ale też wewnętrznego dziecka w nim samym. Co, ogranicza jego samourzeczywistnienie, określane jako stałe rozwijanie własnych zdolności, osiąganie w pełni osobistego rozwoju i korelacji społecznej, „czyli pełną zdolność i wolność podejmowania przez osobę decyzji, ponoszenie odpowiedzialności za swoje postępowanie i życie dzięki społecznemu kontekstowi, w którym mogą się te cechy rozwijać, międzypodmiotowość – jako warunek podmiotowości, orientację na cel i sens własnego życia oraz holizm, czyli postrzeganie człowieka jako zintegrowanej całości jego ciała, psychiki i ducha”⁶⁷.

⁶⁵ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*. R. Andruszko (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010, s. 15-16.

⁶⁶ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości...*, dz. cyt., s. 90, za: T. Popkewitz (red.), *Changing Patterns of Power: Social Regulation and Teacher Education Reform*, State University of New York Press, New York 1993.

⁶⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 116.

Dziecko rozwija się na ziemi równoległe z kulturą i cywilizacją, doświadczając bycia sprawcą działań, poszukuje materiałów do tworzenia własnego *Ja*. Nadawcami treści są rodzice, dalsza rodzina, szkoła / przedszkole, rówieśnicy, wspólnota, politycy. Przepływ informacji oraz zależności między trajektoriami zarówno dziecka, jak i innych członków rodziny przedstawiają modele społeczne, przykładem może być model społeczno-ekologiczny Uriego Bronfenbrennera czy też jego wzbogacona wersja – model biopsychospołeczny Arnolda Sameroffa⁶⁸. Te i inne przykłady wskazują, że poczucie bycia członkiem społeczeństwa i doświadczania wpływu kultury współczesnej oddziałuje znacząco na myślach, sądach i przekonaniach w każdym momencie życia dziecka. Wrodzone jego dyspozycje ulegają aktualizacji oraz w naturalny sposób uczy się i chłonie świat wszystkimi zmysłami. Przy czym przeprowadzone badania empiryczne wykazały, że nie odbywa się to w sposób mechaniczny czy odtwórczy, lecz w skupieniu i przy znacznym wysiłku intelektualnym⁶⁹. Aktywność i zaangażowanie dziecka są podstawami jego interakcji ze środowiskiem wychowawczym i samym sobą, kształtowaniem modelu własnego rozwoju. Myślenie dziecka i jego działanie przyjmują swoisty charakter, każdą sytuację przeżywa na swój sposób, jest nie tylko reżyserem sytuacji, ale też aktorem i bohaterem, a nawet widzem i krytykiem. Nurtami wychowania wyzwalającymi w dziecku samodzielność, otwartość, twórczość i przedsiębiorczość jest pedagogika personalistyczna i wpisujący się weń pajdocentryzm. W głoszonych tezach w centrum rozważań jest stawiane dziecko i wspieranie jego rozwoju. Zdaniem promotorów myśli pajdocentrycznej, tylko obserwacja dziecka może dostarczyć metod wychowawczych. Personalizm i myśl pajdocentryczna nie miały szans ukorzenie się na trwałe w teorii wychowania. Jak pisze Bogusław Śliwerski, traktujące dziecko jako podmiot teorii wychowania nie miały uzasadnienia, wręcz panowało przekonanie, że prowadziły do chaosu, osłabienia autorytetu rodziców i nauczycieli. W Polsce w okresie socjalistycznym spotkały się z odrzuceniem, wtedy żadna inna ideologia oprócz marksistowskiej nie miała racji bytu⁷⁰. Wszystkie te wydarzenia przez kolejne lata miały wpływ na krystalizowanie się systemu przedszkolnego.

⁶⁸ A. Sameroff, *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nature*, „Child Development” 2010, January/February, Vol. 81, No. 1, s. 13, 18.

⁶⁹ St. Szuman, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948.

⁷⁰ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 136-137.

Niewątpliwie, gdy dziecko rozpoczyna edukację w przedszkolu, tym samym zmienia środowisko wychowawcze. Od tego momentu uczenie się i zdobywanie doświadczeń podlega ustalonym przez nauczycielkę i nauczyciela przedszkola odpowiednim schematom, metodom i formom pracy. Z kolei przemyślane wpływy kształtujące podlegają ustalonym z góry normom prawnym. Trzeba również pamiętać o tym, że istnieje daleko idąca współzależność między przedszkolem a domem rodzinnym dziecka. Przy tej sposobności należy nadmienić, że dziecko w tym wieku podlega autorytetom rodziców, dziadków czy nauczycieli przedszkoli. Każdy myślący rodzic, dziadek, babcia czy nauczycielka i nauczyciel powinien skłaniać dziecko do odstępowania od naśladownictwa i poszukiwania własnych, nowych i oryginalnych dróg. Aby było kim chce, aby interesowało się tym, co chce, aby lubiło to, co chce lubić, aby myślało i czyniło jako wolna istota. Taka atmosfera sprzyja tworzeniu życia według własnych poglądów i własnego ideału szczęścia. Trzeba również podkreślić – jak sugerowała Ellen Key – iż dorośli powinni ze staranną pieczą skoncentrować się na kształtowaniu otoczenia, które będzie *duszy zupełnie nowej* sprzyjać w nabieraniu własnych doświadczeń i zdolności wyciągania z nich wniosków⁷¹.

Dociekania naukowe upominają się również o zwrócenie uwagi na wychowanie w rodzinie, zmianę statusu rodzin i ewolucję ról poszczególnych jej członków oraz zmianę relacji międzypokoleniowych. Badaczom o orientacji pajdocentrycznej trudno wyobrazić sobie proces kształtowania dziecka bez udziału rodziny. Rodzina jest powszechnie uznawana za podstawową komórkę społeczną, choć jej status i znaczenie historyczne ewoluowały. Jan Amos Komeński przywiązywał wagę do wychowania dziecka przez rodzinę, mawiał, że ono jest „drogocennym klejnotem” dla swoich rodziców. A klejnot pozostaje zawsze klejnotem, który należy pielęgnować i cieszyć się z jego zesłania. Bogactwo przemija, a dziecko pozostaje na długie lata. Gdy się zdarzy tak, że odejdzie, to tylko ciało śmiertelnie umiera, a dusza pozostaje nieśmiertelna⁷². Mówiąc o dziecku i sztuce jego wychowania nie sposób pominąć uczucia miłości. Dziecko wie, co to jest miłość, która otwiera mu drzwi do życia w harmonii z samym sobą i otoczeniem. Dzięki niej poszerza swoją tożsamość i rozwija swoje *ja*, podąża ku prawdziwej wolności. Aby miłość

⁷¹ E. Key, *Stulecie dziecka...*, dz. cyt., s. 68-73.

⁷² J.A. Komeński, *Szkola macierzyńska czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*, K. Banszel (tłum.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2017, s. 10-17.

zaowocowała, należy uczyć jej od samego początku, już od poczęcia dziecka. Należy matkę otoczyć szczególną troską przez najbliższych członków rodziny, przyjaciół i znajomych. Sama matka powinna również dbać o swój stan fizyczny, psychiczny i emocjonalny. Gdy dziecko jest w łonie matki, w jej otoczeniu wypowiedanie wulgarnych słów, stosowanie przemocy, jak również angażowanie jej w fałszywe gierki, jest aktem pogwałcenia rozwoju psychofizycznego i emocjonalnego dziecka. Wszelkie negatywne zjawiska, którym podlega w „błogosławionym stanie” matka, pozostawiają trwałe odciśnięcie emocjonalne na dziecku. Szczęśliwe jest dziecko, które wychowane w duchu wolności dzięki empatii rodziców i bliskich, dobrowolnie podporządkowuje się ich poleceniom oraz dokonuje wyborów wartości niezbędnych dla pełni życia. Zaś wychowane w chłodzie emocjonalnym, nieświadome zadaje ból sobie i innym istotom, stosuje przemoc, dopuszcza się przestępstw, zagraża interesom drugiego człowieka. Sięga po wszystko, co nie sprzyja zdrowiu, uczy się palić, pije alkohol, przyjmuje środki odurzające, pociągają go tajniki płci, a niejednokrotnie targa się na swoje życie⁷³. Taki sposób myślenia i zachowania, który dokonywał spustoszenia emocjonalnego dziecka, zaowocował w dobie globalizacji. Reorganizacja czasu i przestrzeni uruchomiła mechanizmy osłabiające zakorzenienie w tradycjach rodzinnych i lokalnych. Należy jednak pamiętać, że niektóre z tych tradycji mogą wzmacniać wzorce ograniczające rozwój dziecka lub utrzymywać nierówności⁷⁴. Co za tym idzie, większość współczesnego społeczeństwa utraciła poczucie przynależności, a tym samym poczucie bezpieczeństwa. Dziecko od urodzenia uczestniczy w splocie wydarzeń i kontaktów „na odległość”. Migracja rodziców w celach zarobkowych zmieniła model rodziny tradycyjnej. Przez rodzinę tradycyjną należy rozumieć wspólnotę opartą na stałej obecności obojga rodziców, z jasno określonym podziałem obowiązków oraz wspólną opieką nad dzieckiem w ramach jednego gospodarstwa. Brak codziennego kontaktu dziecka z najbliższymi wytwarza pustkę emocjonalną, blokuje roz-

⁷³ Por. M. Łopatkowa, *O sztuce wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974; M. Łopatkowa, *Oczy bez smutku*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2006.

⁷⁴ A. Giddens, *Socjologia*, A. Szulżycka (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 87–95; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, A. Szulżycka (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 38–40; A. Giddens, P.W. Sutton, *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, O. Siara, P. Tomanek (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 17–19.

wój poczucia miłości do samego siebie. Dziecko, które utraciło „kokon ochronny” jest narażone na zewnętrzną ingerencję. W obawie przed atakami tworzy swój własny pancerz, który ma za zadanie osłaniać go przed „ingerencją obcych”. Nastawienie na budowanie systemu ochronnego i systematyczne poddawanie rewizji swojej przestrzeni, skłania ku zatraceniu wglądu w głąb siebie i wewnętrznej refleksyjności, blokowaniu samorozwoju. Lęki i niepokoje wywołane przyziemnymi sprawami przyczyniają się do samokrytyki, uznawania siebie za kogoś złego, określania siebie jako osoby bezwartościowej. W rzeczywistości taki człowiek nie kocha samego siebie, a tym samym nie potrafi pokochać innych i żyje w osamotnieniu. Jean J. Rousseau ustanowił zasadę niezaprzeczną, która mówi: „pierwsze poruszenia wrodzone są zawsze dobre, nie ma wrodzonej przewrotności w sercu ludzkim, nie ma w nim ani jednego występku, o którym nie można by powiedzieć, jak i którędy tam się dostał. Jedyna namiętność, wrodzona człowiekowi, to miłość samego siebie, czyli miłość własna, wzięta w szerokim znaczeniu. Ta miłość własna sama w sobie lub w stosunku do nas samych jest dobra i pożyteczna; ponieważ w zasadzie nie wymaga koniecznie stosunku do bliźnich, jest tedy pod tym względem z natury swej obojętna: staje się dobra lub zła jedynie przez zastośowania i ustosunkowania, które się jej nadaje”⁷⁵.

Stąd wynika, że człowiek ma obowiązek dbać o swój samorozwój i swoje samopoczucie, tak aby być źródłem mocy dla samego siebie, wtedy będzie miłością napędliał innych. W przeciwnym wypadku trudno mu będzie adekwatnie reagować na niewłaściwe zachowania innych. Jak z pustej studni nabrać wody? Człowiek taki niesie pustkę w sobie, nie jest zdolny do trwałych więzi uczuciowych. Jest to człowiek wewnętrznie pokaleczony i zaniedbany, upośledzony emocjonalnie. Owszem, zdarza się, że osiąga sukcesy zawodowe i materialne, ale nie docenia własnych osiągnięć, podąża ścieżką rywalizacji. Z kolei ta sprzyja egocentryzmowi i wyzwalaniu się negatywnych emocji oraz jest źródłem dehumanizacji. Dająca do myślenia propozycja obiektywistycznie pojmowanego wychowania emocjonalnego sugeruje konieczność zaistnienia punktu zwrotnego w zakresie podporządkowania się rządów i społeczeństw zasadom globalizacji etycznej. Globalizacja w tym wymiarze oparta byłaby na uczuciach wyższych: miłości, prawdzie i dobru, bez których nie mogą istnieć altruizm, empatia i współczucie⁷⁶. Globalizacja etyczna powo-

⁷⁵ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, dz. cyt., s. 89.

⁷⁶ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie...*, dz. cyt., s. 13-14.

dawałaby zmianę warunków wychowania, które wskazywałyby na transformację z *homo rapax* (człowiek zachłanny, brutal) na *homo amans* (zdolny do miłości, kocha i czuje się kochany). O globalizacji mówi się wiele, używając tego zagadnienia do rozważań w różnych obszarach gospodarczych, społecznych, ekonomicznych i politycznych. Niemniej daje się odczuć brak procedur, które stanowiłyby podłoże owych zmian. Można założyć, że procesowi temu sprzyjać mogą następujące postulaty:

- upowszechnianie przekonania, że ludzi na całym świecie łączy wspólny „status” biologiczny, historia, potrzeby psychologiczne oraz problemy egzystencjalne (stąd zadaniem nauczycieli jest uczenie rozpoznawania uniwersalnych elementów kultury);
- kształtowanie postrzegania siebie samego i całej ludzkości jako części ekosystemu ziemskiego;
- rozwijanie umiejętności rozpatrywania siebie samego oraz własnej grupy społecznej jako uczestników życia międzynarodowego;
- wykształcenie zdolności ujmowania cywilizacji w perspektywie „globalnego banku kultury” – jako wytworu całego gatunku ludzkiego;
- uświadomienie, iż ludzie żyjący w różnych kulturach odbierają i wartościują problemy światowe, opierając się na różnych założeniach⁷⁷.

Takie zrozumienie budowania procesu wychowania może sprzyjać zniwelowaniu wśród dzieci nierówności społecznych, ekonomicznych, narodowych, kulturowych i religijnych. Od najmłodszych lat zarysowuje się szansa na zdolność do wzajemnej tolerancji, pokoju i życzliwości oraz przestrzegania wspólnie ustalonych zasad. Tym bardziej, że współczesna edukacja dzieci jest umiędzynarodowiona, nie tylko poprzez wyjazdy wypoczynkowe, ale również bardzo mocne oddziaływanie mają multimedia i masowa migracja. Dziś mówi się o dzieciństwie globalnym, multimedialnym, ukorzenionym w wirtualnej rzeczywistości i zagubionym w konsumpcjonizmie. Z jednej strony badania wykazują, że globalizacja dewaluuje wartości tradycyjne, takie jak: patriotyzm, wiara, rodzina, honor, ojczyzna. Poza tym, zwraca się także uwagę na natłok informacji w Internecie, które są często nierzetelne i dezinformujące⁷⁸. Z drugiej strony, w literaturze akcentuje się, że współczesne wychowanie przyjmuje inne wymiary i wartości, raczej zmierzając do global-

⁷⁷ Z. Melosik, *Edukacja globalna*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 8/9, s. 22.

⁷⁸ V. Rodek, *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 225.

nej solidarności, które respektuje jednocześnie indywidualną podmiotowość oraz godność każdej jednostki.

W tym kontekście coraz częściej w literaturze podkreśla się znaczenie świadomości globalnej, rozumianej jako zdolność jednostki do postrzegania siebie w perspektywie ponadnarodowej. Coraz więcej osób poszukuje bowiem wyznaczników własnej tożsamości nie tylko w kategoriach narodowych, lecz także w odniesieniu do wspólnoty ludzkiej jako całości⁷⁹. Świadomość globalna obejmuje wrażliwość na różnorodność kulturową oraz odpowiedzialność za los wspólnoty międzyludzkiej i środowiska naturalnego. Uwrażliwia na konieczność współdziałania i poszukiwania rozwiązań w skali globalnej, a jednocześnie wymaga zakorzenienia w solidnym fundamencie etycznym. Tym fundamentem staje się personalizm, który przypomina, że wszelka globalna perspektywa powinna być kształtowana z poszanowaniem niepowtarzalnej wartości jednostki. Personalizm, stawiając w centrum refleksji godność, wolność i odpowiedzialność człowieka, chroni przed instrumentalizacją jednostki w imię zbiorowych celów. Jednocześnie wychowanie personalistyczne służy nie tylko samej osobie ludzkiej, ale też całemu społeczeństwu⁸⁰. Podkreśla bowiem, że oprócz wartości indywidualnych istotne znaczenie mają również wartości wspólnotowe, które umożliwiają budowanie autentycznej solidarności i współpracy międzyludzkiej. Dlatego połączenie świadomości globalnej i personalizmu w obszarze opieki, wychowania i kształcenia otwiera drogę do takiego modelu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, który z jednej strony przygotowuje dzieci do funkcjonowania w świecie globalnym, a z drugiej – nie pozwala na utratę indywidualności jednostki.

Podsumowanie

W niniejszym podrozdziale poruszono temat wychowania i rozwoju dziecka w kontekście zmian społecznych, rodzinnych i kulturowych. Szczególną uwagę poświęcono znaczeniu emocji, miłości i relacjom międzypokoleniowym istotnym w kształtowaniu młodego człowieka i przygotowaniu go do dorosłego i odpowiedzialnego życia. Wyraźnie zaakcentowano ujęcie dziecka jako podmiotu wychowania, jednostkę wolną i zdolną do samorozwoju, co

⁷⁹ A. Giddens, *Socjologia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 78.

⁸⁰ B. Matyjas, *Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2021, 1/47, s. 165-187.

pozwala na odejście od traktowania go jako biernego obserwatora ku postrzeganiu jako aktywnego uczestnika życia społecznego. Tego typu perspektywa, choć atrakcyjna pedagogicznie, bywa jednak zbyt idealizująca. Pomija rzeczywiste ograniczenia np. ekonomiczne, społeczne czy kulturowe, które znacząco kształtują możliwości dziecka w różnych dziedzinach jego życia. Przywołano również idee Rousseau, który mimo podkreślania wolności dziecka, jednocześnie podtrzymywał hierarchię przypisując dorosłemu rolę „roztropnego przewodnika”. Zdaniem Doroty Klus-Stańskiej jego koncepcja nadal opierała się na asymetrii i kontroli. Z jednej strony dawał samodzielność dziecku w eksplorowaniu świata, a z drugiej – uznawał władzę dorosłego⁸¹. Trudno w przypadku dziecka mówić o jego pełnej autonomii, gdyż jego życie warunkowane jest obecnością dorosłego. Współcześnie zwraca się uwagę na niedoskonałości koncepcji wychowania, w której dziecko określane jest jako twórcze i wolne. „Wolność”, pozbawiona jasnych ram, może stać się pojęciem deklaratywnym, dlatego konieczne jest wyznaczenie pewnych granic i stworzenie przestrzeni relacji wychowawczej opartej na indywidualnym doświadczeniu i historii rozwoju dziecka. W tym miejscu można zadać pytanie, kto wyznacza te granice? Zbyt szerokie upodmiotowienie może prowadzić do obciążenia go odpowiedzialnością, której nie jest w stanie udźwignąć. Postuluje się również, aby klasyczne teorie rozwoju dziecka traktować elastycznie z zachowaniem elementów nadal aktualnych, takich jak znaczenie etapów rozwojowych czy rola środowiska wychowawczego. Tego typu tezy wymagają ostrożności w ich głoszeniu i praktycznym stosowaniu, gdyż istnieje ryzyko selektywnego wybierania elementów zgodnie z trendami, przy pominięciu szerszego kontekstu teorii. W rezultacie wyłoniono koncepcję wychowania człowieka świadomego, otwartego, empatycznego i zdolnego do refleksji nad własnym miejscem w relacjach społecznych oraz w środowisku przyrodniczym. Tego typu wizja pełni raczej funkcję inspirującą, a nie stanowiącą precyzyjny model teoretyczny. Chociażby dlatego, że ma ona charakter normatywny i nie zawsze odpowiada realnym praktykom wychowawczym.

⁸¹ D. Klus-Stańska, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy wczesnej edukacji. Issues in Early Education” 2015, nr 3 (30), s. 7-22.

1.2. Dziecko jako osoba w ujęciu personalizmu

Refleksja nad istotą człowieka stała się przedmiotem filozoficznych wyjaśnień w każdej epoce. Począwszy od tradycji antycznej człowiek jawi się jako jedność trzech pierwiastków: ciała, umysłu i ducha. Ciało to swoista biologia, umysł jest ciągiem nieprzerwanych myśli, obrazy i fantazje, które kreują lęki, zaś duch to niematerialny i nieśmiertelny byt, „który ani w swym istnieniu, ani w działaniu nie zależy wewnętrznie od materii”⁸². Zgodnie z tradycją część duchową człowieka nazywa się duszą ludzką. W ujęciu sokratejskim dusza jest tym właściwym człowiekiem, który poznaje i poszukuje sensu. Arystoteles dostrzegł, że dusza ludzka jako forma swego ciała jest samoistniejącą organizatorką, która poprzez ciało może się wyrazić, a tym samym udoskonalić. Organizatorska funkcja duszy została naturalnie przypisana jej cechą. Odmienną koncepcję głosił Tomasz z Akwinu, jego zdaniem funkcja formowania ciała przez duszę nie jest determinantem istnienia jej w ciele. Tymczasem akcentował wyjątkowość duszy, jej samoistnienie dla celów duchowych i celów transcendentnych⁸³. Projektowanie celów do osiągnięcia przynależy się człowiekowi i to właśnie różni go od innych istot żyjących w naturze. Dodatkowo człowiek wyposażony jest w zdolność racjonalnego poznania, która polega na „zdolności do pojęciowego i abstrakcyjnego poznania; racjonalnej aktywności w dziedzinie techniki, sztuki, nauki; zdolność do autorefleksji nad własną osobą, sensem życia; zdolność do kontemplacji religijnej i planowania własnych działań w długich okresach czasu”⁸⁴. Zaprezentowane na przestrzeni dziejów modele rozumienia człowieka zmierzają do skonstruowania jego ostatecznego obrazu. Refleksje na temat cech człowieka ulegają przeistoczeniu, zasadnicze oddziaływanie mają zmiany zachodzące w naukach o człowieku i o wychowaniu.

Osobową koncepcję człowieka odnajdujemy w teorii personalistycznej. Karol Wojtyła zakładał, że osoba ludzka jest bytem o strukturze materialno-duchowej, a dokładniej składa się z duszy i ciała, które stanowią integralną całość. Wojtyła – za Boecjuszem – podkreślał indywidualność jednost-

⁸² R. Darowski, *Cielesno-duchowy wymiar człowieka*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 48.

⁸³ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne...*, dz. cyt., s. 36-37.

⁸⁴ W. Furmanek, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie. (Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 28.

ki rozumnej natury, jej jedyność i niepowtarzalność⁸⁵. W pedagogice personalistycznej zwraca się uwagę na osobę i wychowanie ze sprecyzowanymi parametrami wartości osoby. Wyłania się pytanie: Czym są owe wartości? W istocie wartości są cechami, jakościami lub zespołami cech człowieka. Violetta Rodek, prowadząc badania w kontekście autoedukacji⁸⁶, dostrzegła, że respondenci w niewielkim stopniu są świadomi świata wartości, wokół których budują swoje życie. Na podstawie tekstów autobiograficznych studentów stwierdziła, że w grupie o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej dominują wartości określane jako duchowe, takie jak praca, przyjaźń, miłość, rodzina, odpowiedzialność, cierpliwość, pomoc drugiemu człowiekowi (akcentowana głównie przez studentów pedagogiki i realizowana w ramach wolontariatu, różnych akcji prospołecznych). Równocześnie istotne miejsce zajmują wartości witalne, skoncentrowane wokół zdrowia, dobrego samopoczucia, zdrowego odżywiania. Obecne są również wartości absolutne, odnoszące się do pogłębiania wiary, życia religijnego i poszukiwania kontaktu z Absolutem. W grupie o niskim stopniu aktywności autoedukacyjnej wskazano na takie wartości jak: wiedza, praca, kariera zawodowa, wartości hedonistyczne i utylitarne, przy mniejszym znaczeniu przypisywanym wartościom witalnym i absolutnym. Autorka odnotowuje zjawisko aksjologicznego przełomu, które przejawia się tym, że respondenci o wysokim stopniu aktywności autoedukacyjnej posiadają zdolność rezygnacji z wartości niższego rzędu (wypoczynku, przyjemności, rozrywki) na rzecz wartości wyższego rzędu (pracę nad sobą, przyjaźń czy pomoc drugiemu człowiekowi⁸⁷, stanowiących punkt odniesienia do jeszcze wyższych wartości duchowych, jak prawda, godność i dobro moralne.

⁸⁵ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie na uniwersytecie*, Padwa, 12.09.1982, (w:) Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, RW KUL, Rzym-Lublin 1988, s. 162-163; P. Kaźmierczak, *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „IGNATIANUM”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003, s. 18-19; K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 31.

⁸⁶ Autoedukacja – w ujęciu wąskim oznacza proces samodzielnego zdobywania wiedzy, umiejętności i sprawności. W ujęciu szerszym jest rozumiana jako proces wielostronnego rozwoju człowieka, zgodny z jego motywacją i obejmujący różne sfery osobowości. W obu perspektywach kluczowe jest zwrócenie uwagi na podmiotowość tego procesu, jego intencjonalny charakter, samodzielność w doborze celów, zadań, metod pracy i środków, a także jego długofalowy wymiar (źródło: V. Rodek, *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 18)

⁸⁷ V. Rodek, *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 316, 317.

W ujęciu przedmiotowym wartość – jak wskazał Karol Wojtyła – oznacza „to wszystko, ku czemu człowiek się otwiera swym życiem wewnętrznym, do czego dąży w swym działaniu”⁸⁸. Wartości mogą być przypisywane także przedmiotom, ponieważ z perspektywy obiektywnej każdy przedmiot posiada określone własności. Zaś z perspektywy subiektywnej własność przedmiotom nadaje człowiek w zależności od jego potrzeb, dążeń, aspiracji, woli i uczuć⁸⁹. Wartości są uhierarchizowane, im wyższe, tym mniejsza ich moc we współczesnym świecie. Najwyższe wartości to wartości duchowe (prawda, godność, świętość, dobro moralne) generujące człowieka pozytywnego. Punktem wyjścia jest wytrwała i złożona praca nad przeformulowaniem własnego sposobu myślenia. Zaś niższe to wartości materialne, a odpowiadające im dobra materialne są wyczerpywane i zużywalne. Kluczem do ich osiągnięcia jest praca za wynagrodzeniem, niejednokrotnie powiązana z manipulacją i wyzyskiem innych. W kategorii wartości ontycznych wyodrębnia się: wartości bytu nieożywionego, wartości istoty żywej, wartości osoby i wartości Boga⁹⁰. W przekonaniu przedstawicieli personalizmu człowiek jest osobą, zatem „jest wartością najwyższą spośród bytów żywych znanych nam na globie ziemskim”⁹¹, ponieważ od samego początku obdarowany jest bezwarunkową godnością osobistą⁹².

W kontekście procesu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci wypada w tym miejscu odnieść się do pojęcia godności ontycznej. W koncepcji bytu osobowego godność ontyczna manifestuje bycie osobą indywidualną i niepowtarzalną, która może siebie tworzyć albo niszczyć. Ujęcie dziecka jako osoby posiadającej godność ontyczną, której nikt nie ma prawa mu odebrać, ujawnia takie cechy jak: bycie świadomym podmiotem, skłonność do poznawania prawdy i jej mocy. Co więcej, prawda istnieje tylko i wyłącznie w przestrzeni osób wolnych, które dokonują wybo-

⁸⁸ K.J. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986, s. 175-176.

⁸⁹ Por. S. Kamiński, *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, (w:) S. Sawicki, W. Panas (red.), *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986, s. 9, 13, 21; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1996, s. 309.

⁹⁰ K. Wrońska, *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 20-21.

⁹¹ W. Furmanek, *Człowiek w badaniach współczesnej pedagogiki zorientowanej personalistycznie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2019, s. 161.

⁹² K. Olbrycht, *Prawda, dobro i piękno w wychowaniu człowieka jako osoby*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002, s. 168.

rów według własnej woli, samopanuują i samostanowią o sobie oraz ujawniają się w aktach miłości. Prawda służy wzmacnianiu wspólnych więzi, jest fundamentem wolności oraz nadaje sens życiu⁹³. Prawda pozwala dość precyzyjnie przeformułować przekonania i mity, które determinują doświadczenia jednostki. W praktyce przekonania aplikowane są już w okresie dzieciństwa, gdy jednostka nie może dokonywać samodzielnie wyborów. Mają one charakter subiektywny, powstają na skutek interakcji dziecka z rzeczywistością i są wzmacniane na linii czasu. Niektóre z nich nabierają takiej siły, że stają się faktami, a żadne badania naukowe nie mają mocy sprawczej ich zmodyfikowania. Głęboka internalizacja przyjętych przesłanek dotyczących świata i z ich perspektywy obserwacja otoczenia przez jednostkę kształtuje jej rzeczywistość, skłania ku ocenianiu i często służy jako pierwiastek wzmacniający podejmowanie decyzji. I jeszcze jedno, przesłanki mają charakter pozytywny i negatywny, zatem mogą oddziaływać na stopień rozwoju dziecka⁹⁴. Tutaj zaczyna się fundamentalna rola prawdy, która wynika z realnego wychowania dziecka jako osoby, w akcie współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, ponieważ:

- prawda stanowi fundament doświadczenia edukacyjnego;
- prawda jest elementem kształcącym *wpływ wychowawczy*, osiągając swój kres w etycznym personocentryzmie⁹⁵;
- *moc prawdy* stanowi czynnik ukierunkowujący działanie osoby i doskonalący ją samą poprzez wezwanie do świadectwa stającego się podstawą współczesnej paidei na miarę XXI wieku⁹⁶.

Przedstawione tezy wyjaśniają istnienie prawdy jako warunku umożliwiającego doskonalenie się wewnętrzne i zewnętrzne osoby oraz poznawanie i komunikację między osobami. W konsekwencji prawda ma fundamentalne znaczenie w kształtowaniu dojrzałej osoby. W swej istocie dojrzała osoba to ktoś, kto jest świadomy, wolny i odpowiedzialny. Współczesne środowi-

⁹³ W. Furmanek, *Człowiek w badaniach...*, dz. cyt., s. 162.

⁹⁴ Por. B. D. Gołębiak, *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli*, (w:) M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wolumin, Poznań 2000, s. 237–254; D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010; K. Sokołowska, M. Sylburski, *Przekonania, stereotypy, nawyki. Ich wpływ na nasze życie*, Difin S.A., Warszawa 2016.

⁹⁵ Personocentryzm tkwiący u podstaw pedagogiki przejawia się w kształtowaniu postaw skoncentrowanych na dobru dziecka i osób przebywających w jego otoczeniu. Dziecko uznane jest w tym przypadku za wartość nadrzędną.

⁹⁶ St. Cz. Michałowski, *Pedagogia osoby. Personalistyczne spotkanie dialogowe w edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Stanisław Czesław Michałowski, Toruń 2017, s. 74.

ska i środki przekazu oraz niektórzy wychowawcy nakreślają fałszywy obraz człowieka wolnego. W ich interpretacji wolność należy rozumieć jako swawolę, spontaniczność, życie bez wysiłku i zobowiązań. Wymienione cechy odrzucają personalistów, w ich ujęciu wolność to zdolność dokonywania wyboru i podejmowania dojrzałych decyzji zgodnie z aktem woli, a przejawia się w odpowiedzialności⁹⁷. Są też tacy, którzy wolność pojmują jako zniesienie kar i przymusu. Wgłębiając się w istotę kar i przymusu, uznać należy, że jest to jedynie zastąpienie wolności poczuciem wolności, zastąpienie przymusu innym przymusem. Ten zamiar prowadzi na manowce, dzieci zaczynają mechanicznie naśladować postęпки dorosłych, a najczęściej ideałem stają się negatywne wzorce⁹⁸.

Osiągnięcie stanu wolności i odpowiedzialności wymaga sterowania wychowaniem i doskonalenia się w swym istnieniu. Wychowanie dziecka powinno być skierowane na wartości, wyswobodzone z manipulacji treściami kształcenia i wychowania. Personalistyczna koncepcja wychowania dziecka, która gwarantuje odpowiednie warunki rozwoju, zakłada udział wielu ośrodków oddziaływania: rodziny, instytucji szkoły/przedszkola, Kościoła, związków i stowarzyszeń młodzieżowych, środków masowego przekazu oraz norm społeczno-prawnych leżących u podstaw kultury każdego społeczeństwa⁹⁹. Cytowane podmioty to nie tylko miejsca, gdzie przekazywana jest wiedza i doświadczenia, tutaj zapadają decyzje o wyborze określonej hierarchii wartości. Rodzina oraz przedstawiciele wymienionych instytucji i organizacji za pośrednictwem języka przybliżają dziecku wartości, ukazują ich sens i atrakcyjność. Celem spotkania partnerów procesu pedagogicznego wokół wspólnie przyjętych wartości, jest ich motywacja do działania, przeżywania doświadczeń zarówno tych optymistycznych, jak i tych dramatycznych. Aby sytuacje wychowawczo-dydaktyczne nie utraciły sensu, zadaniem nauczycieli jest aktualizowanie wartości, które zmieniają się pod wpływem bodźców zewnętrznych. W ramach przyjętego stanowiska uznaje się współpracę przedszkola ze środowiskiem wychowawczym dziecka za trafne źródło między innymi takich wartości jak: prawda, miłość, wolność, odpowiedzialność. A co

⁹⁷ J. Izdebska, *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie w rodzinie – Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2015, s. 196-197.

⁹⁸ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 95-103.

⁹⁹ F. Adamski, *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 13.

za tym idzie, brak współpracy przedszkola z rodziną „rodzi swoistą schizofrenię sumienia wychowanka”¹⁰⁰. Jakie role rodzicom przyznają nauczyciele przedszkoli? Badania wskazują, że większość nauczycieli raczej ogranicza rolę rodziców, przy czym ich liczba zależy od stopnia awansu zawodowego. Nauczyciele dyplomowani przypisują więcej niż sześć ról, a w przypadku pozostałych grup zawodowych następuje spadek przyznawanych rodzicom ról. Prawdopodobnie lęk i strach, brak wiary we własne siły paraliżują początkujących nauczycieli¹⁰¹. Jak słusznie zauważył Marian Nowak, chaos i bylejakość w realizacji wychowania skutkuje chaosem i bylejakością¹⁰² w nawiązywaniu kontaktów. W tym miejscu warto zauważyć, że przypisywanie ról rodzicom nie zawsze wynika z lęku czy niepewności młodych nauczycieli, lecz często jest konsekwencją realnych trudności organizacyjnych oraz przeciążenia biurokratyzacją.

Zatem, nie należy zapominać o kształceniu u nauczycieli przedszkoli umiejętności harmonijnego integrowania trzech sfer: sfery duchowej (rozumienie siebie i sensu życia), sfery psychicznej (wiedza, poczucie bezpieczeństwa) i sfery fizycznej (zdrowie). Przewaga jednego wymiaru nad pozostałymi nie gwarantuje pełnej wolności. Nadmierne dbanie o rozwój duchowy kosztem rozwoju sfery fizycznej oraz sfery psychicznej prowadzi do skrajności. Człowiek nie odnosi się wtedy z szacunkiem do swojego ciała, nie troszczy się o swój wygląd i stan zdrowia. Trudno jest mu świadomie wyrażać i przyjmować miłość. Okazuje się, że takie zachowania jak uśmiech, radość, czułość, miłe słowa, życzliwe spojrzenie i przyjazny ton głosu przychodzą mu z trudem, a nawet są nie do urzeczywistnienia. Nie dba o doskonalenie zdrowia i nie przejawia troski o prawidłowe odżywianie się czy też dotlenianie organizmu. Co więcej, w ramach wynikania przyczynowo-skutkowego zwrócenie się ku fascynacji duchowością implikuje ubóstwo w obszarze komunikacji interpersonalnej, „czyli międzyosobowej wymiany dóbr, wraz z jej wymiarem moralnym”¹⁰³. W konsekwencji kształtuje się niepożądane zachowanie i nastawienie jednostki w odniesieniu do innych osób. Podobnie się dzieje, gdy człowiek nie osiąga dojrzałości duchowej na poziomie wystarczającym. Wów-

¹⁰⁰ M. Nowak, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 354.

¹⁰¹ A. Siemiak-Tylińska, M. Mirosławska, *Współpraca rodziców ze szkołą – zamierzenia a rzeczywistość*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 177-178.

¹⁰² Tamże, s. 354.

¹⁰³ R. Darowski, *Cieleśno-duchowy wymiar...*, dz. cyt., s. 43.

czas nie wie kim jest, dokąd zmierza i jaka jest jego misja na Ziemi. Ostatecznie, jako nieokreślona osoba, determinowana cechami własnej natury, koncentruje swoje oczekiwania wyłącznie na dobrach materialnych, gromadzi przedmioty i szuka szczęścia. Idąc dalej tym tropem dochodzi do ślepej uliczki, popada w nałogi, choroby psychiczne, niejednokrotnie ma problemy z prawem. Konsekwencją prymitywizmu duchowego jest brak miłości, szacunku do drugiego człowieka i nieumiejętność racjonalnego korzystania z posiadanych dóbr. Dojrzały duchowo człowiek nie odnosi się do swojego ciała z pogardą, nie ulega chwilowym emocjonalnym zachciankom. Ma świadomość, że mieszkaniem ducha jest ciało, które poprzez wysyłane znaki wzbogaca swoją koegzystencję z innymi ciałami w przestrzeni. Znaczy to *de facto*, że językiem ducha jest ciało. Za pośrednictwem ciała duch uzewnętrznia swoją obecność i wyraża miłość. René Le Trocque zaznaczył, że „przez ciało człowiek staje się również zdolny do obcowania z rzeczywistością duchową, która przekazuje znak; (...) bowiem znak służy do przekazywania ducha (...)”¹⁰⁴. Idąc dalej tym tropem, można twierdzić, że człowiek realizując wartość wolności, konkluzywnie wypracowuje równowagę między sferą duchową i sferą fizyczną.

W przypadku przesadnej troski o sferę fizyczną człowiek radykalnie koncentruje się na dbałości o ciało. Zbyt krytycznie ocenia swój wygląd, odczuwa potrzebę poprawiania wyglądu i maskowania niedoskonałości swojego ciała. Koncentrując się na aspektach zewnętrznych swojego ciała, nie dostrzega i nie wzbogaca świata wewnętrznego. W efekcie tych działań człowiek nie jest zdolny do miłości siebie i innych. Marek Dziewiecki zauważa, że „człowiek staje się niewolnikiem ciała i fizycznych nacisków. Uleganie dyktaturze ciała doprowadza do zaburzeń psychicznych, niepokojów sumienia, bolesnych konfliktów międzyludzkich. Nierzadko dochodzi do brutalnych przestępstw kryminalnych”¹⁰⁵. Gdy kryzys pogłębia się, zdaniem personalistów, antidotum stanowi wstąpienie na ścieżkę miłości, która jest osią świadomego życia.

Ukazywanie dziecku potrzeby zachowania harmonii między byciem a działaniem sprzyja jego podążaniu do samorealizacji „rozumianej jako *równowaga między szansą a ryzykiem*”¹⁰⁶. Wówczas rozpoczyna się jego rozwój

¹⁰⁴ R. Le Trocquer, *Kim jestem ja – człowiek?: zarys antropologii chrześcijańskiej*, O. Scherer (tłum.), Éditions du Dialogue: Société d'Éditions Internationales, Paryż 1968, s. 43–45.

¹⁰⁵ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie. Pedagogika*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2003, s. 34.

¹⁰⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, dz. cyt., s. 111.

osobisty, który pozwala na zniesienie blokad, wzmocnienie zaufania do siebie i budowanie pozytywnego obrazu o sobie. Dojrzała miłość do siebie i zaakceptowanie w pełni swoich wad i zalet jest zasadniczym wskaźnikiem zdrowia psychicznego dziecka. To w jaki sposób dziecko myśli o sobie i jak odnosi się do siebie, jak kreuje swoją rzeczywistość jest przejawem jego stanu psychicznego.

Odnosząc się wprost do sfery psychicznej człowieka, istnieje potrzeba uwzględnienia płci, aczkolwiek z punktu widzenia współczesnej socjologii i psychologii jest to kontrowersyjne. Nauki te wyraźnie odchodzą od esencjalizmu płciowego, raczej skłaniając się ku czynnikom kulturowym, społecznym, wychowawczym i osobistym w kształtowaniu rozwoju psychicznego jednostki. Niemniej jednak na potrzeby niniejszej publikacji nastąpi odniesienie się do płci. W literaturze czytamy, że dobry stan psychiczny zdrowia mężczyzn konstytuuje ich ciężka fizyczna, samodzielność, autonomia i relacje z otoczeniem. Zatem mężczyźni patrzą na siebie przede wszystkim przez pryzmat swojej siły fizycznej i psychicznej oraz podejmowanych działań wraz z ich konsekwencjami¹⁰⁷. Gdy spojrzymy na psychiczny wizerunek kobiet, dostrzeżemy wrodzoną tendencję do współodpowiedzialności za najbliższych, z którymi łączą je silne więzi. Kobiety oceniają siebie przez pryzmat innych osób, dla matek wyznacznikami stają się osiągnięcia pozostałych członków rodziny, a zwłaszcza dzieci, ich stan zdrowia i samopoczucie. Oznacza to, że osobom płci żeńskiej z trudem przychodzi kreowanie swojej sfery psychicznej. Myślenie o bliskich osobach zaburza logiczne i precyzyjne postępowanie kobiet. Stosunkowo łatwiej mogą popaść w różne zaburzenia psychiczne, chociażby z powodu cierpienia dzieci, ich rozczarowań i zawodów. Prawdopodobnie, ważnym kryterium zdrowia psychicznego dla matek powinno być osiągnięcie dojrzałej równowagi między zdolnością do przyjmowania i dawania¹⁰⁸. Zasada harmonii między przyjmowaniem i braniem jest warunkiem bezwarunkowej miłości, zaakcentowanie tej potrzeby ma duży potencjał afirmacyjny. Współczesne kobiety, przeciążone psychicznie, z pewnością potrzebują wsparcia instytucjonalnego, aby zmienić swój sposób myślenia oraz odstąpić od typowych przekonań. W myśl koncepcji personalizmu to one same muszą podjąć decyzję, czy chcą takiego wsparcia w drodze do samodoskonalenia się. Odkryć swoją wartość, uświadomić swoją niepo-

¹⁰⁷ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie...*, dz. cyt., s. 48-49.

¹⁰⁸ Tamże.

wtarzalność, zbudować szacunek dla swojej godności oraz wytrwale realizować swoje najgłębsze pragnienia życiowe i aspiracje zawodowe¹⁰⁹. Warunkiem szczęścia dla każdej kobiety, jest możliwość „powrotu do samej siebie jako miejsca, w którym udałoby się zbudować coś pozytywnego”¹¹⁰, konstruowanie wzorca kobiety zakłada umiłowanie samej siebie oraz szacunek i akceptację wobec innych kobiet. W ten sposób kobiety spełnią się jako osoby, uaktywnią swoje akty przeżywania wolności i odpowiedzialności. Niewątpliwie walka, która toczyła się na przestrzeni wieków o uznanie kobiet jako osób na równi z mężczyznami, przyniosła efekty. Chociaż feminiści są zdania, że jeszcze nie do końca można mówić o równości płci w realnym życiu¹¹¹. Warto dodać, że w wyżej wskazanych dążeniach kobiet i mężczyzn są też wyjątki, taki model jest pewnym uproszczeniem.

Rezultatem wspomnianych przemian jest promowanie przez współczesnych ojców swoich aktywnych postaw wobec żon-matek i swoich dzieci. Współcześni mężczyźni manifestują potrzebę transformowania postaw kobiet wobec siebie, oni też pragną je wspierać i współuczestniczyć w wychowaniu dzieci w atmosferze miłości. Coraz częściej widzimy mężczyzn asystujących matkom na salach porodowych, a potem spacerujących z wózkami po ulicach czy też składających wizyty w przychodniach lekarskich z chorymi dziećmi na rękach, przyprowadzających i odbierających dzieci ze żłobków oraz przedszkoli. W związku z ewolucją społecznego postrzegania roli ojca w rodzinie nastąpiły zmiany w Kodeksie pracy¹¹², w którym zostały określone zasady przyznawania urlopu ojcowskiego i urlopu macierzyńskiego. Ustanowienie takich norm prawnych dowodzi, że człowiek to osoba, która nie da się zaszufładkować, postępuje wbrew naciskom, usuwa bariery i wychodzi poza wymiar materialny. Każdy człowiek najpierw poznaje swoje ciało, a następnie bada i rozwija swoją psychikę.

¹⁰⁹ W. Furmanek, *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie. (Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995, s. 87.

¹¹⁰ E. Pietrzak, *Podmiot – interpretacje feministyczne*, (w:) E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora, *Podmiot osoba tożsamość*, Wydawnictwo Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007, s. 50-51.

¹¹¹ E. Pietrzak, *Kobieta jako osoba*, (w:) E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora, *Podmiot osoba tożsamość*, Wydawnictwo Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007, s. 98.

¹¹² Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. z 1974 r. Nr 24, poz. 141, opracowano na podstawie t.j. Dz.U. z 2019 r., poz. 1040, 1043, 1495).

Przejawem dojrzałości psychicznej jest rozpoznawanie swoich stanów emocjonalnych, które informują o tym, co dzieje się z wnętrzem osoby i jej światem zewnętrznym. Człowiek wolny nie traktuje bolesnych emocji jako porażki, nie przyjmuje postawy obojętnej, roszczeniowej, obronnej czy atakującej. Raczej zaistniała sytuacja staje się dla niego inspiracją do działań w celu poprawienia swojego stanu samopoczucia i swoich zachowań. Człowiek wolny każde zdarzenie i podejmowane działania odczytuje jako doświadczenie. Wchodząc głębiej w istotę autentycznej wolności człowieka z perspektywy pedagogiki personalistycznej, należy wziąć pod uwagę odpowiedzialność psychiczną. Odpowiedzialność psychiczna oznacza uznanie, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za swoje czyny i reakcje emocjonalne w odpowiedzi na bodźce wygenerowane przez inne osoby. Znaczy to, że doskonalenie osoby jest przede wszystkim owocem jej własnej pracy nad sobą¹¹³. W uprawianej teorii wychowania mówi się o spoczywającej na rodzicach i nauczycielach odpowiedzialności za wyposażenie dzieci w narzędzia internalizacji wartości uniwersalnych. Mieczysław Łobocki w katalogu wartości uniwersalnych uwzględnia m.in. wolność i odpowiedzialność. Wolność jako wartość moralna skłania ludzi do działań o charakterze moralnym¹¹⁴.

Ocena reagowania na bodźce płynące z zewnątrz mieści się w szerszym rodzaju inteligencji, a mianowicie moralności. Bycie osobą wolną i odpowiedzialną ma związek z wrażliwością moralną. Człowiek wyposażony we wrażliwość moralną troszczy się o to, aby wypowiedzanymi słowami i prowadzonymi działaniami nie krzywdził ani siebie, ani innych osób. Niedojrzałość moralna przejawia się skłonnością do manipulacji, wygodnictwa, błędnego osądzania danego zachowania i ignorancji. Niski poziom inteligencji moralnej uzewnętrznia się obwinianiem innych osób za bolesne problemy i krytycznym ich ocenianiem. Koncepcja dojrzałości moralnej i niedojrzałości moralnej jest efektem kształtowania odpowiednio prawego sumienia i zaburzonego sumienia. Sumienie to zdolność afirmowania dobrych wyborów, a potępienia złych działań oraz sprawność w rozróżnieniu prawdy od iluzji.

Generalnie rozwój wymienionych trzech sfer powinien przebiegać równomiernie, żadna z nich nie może być ani zdominowana, ani osłabiona. Harmonia między przestrzenią duchową, psychiczną i fizyczną jest źródłem korzyści w procesie wychowania młodego społeczeństwa. Z pewnością dopeł-

¹¹³ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie...*, dz. cyt., s. 82-96.

¹¹⁴ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 115.

nieniem trzech wymiarów: duchowego, psychicznego i fizycznego staje się zdolność do miłości samego siebie i innych. Ostatecznie mówi się o personalizacji, czyli stawianiu się „zintegrowaną i dojrzałą osobą, zdolną do przyjmowania miłości od innych osób oraz do obdarowywania innych dojrzałą miłością i troską”¹¹⁵. Refleksja ta dotyczy istotnego zagadnienia z pogranicza psychologii, pedagogiki i filozofii. Człowiek niedojrzały, który nie potrafi obdarzać miłością samego siebie, nie akceptuje siebie, często doświadcza wewnętrzznego rozdarcia. Będąc w stanie pustki emocjonalnej może uruchomić w sobie mechanizmy obronne, które pogrążają go w nienawiści i rozgoryczeniu. Jedni odcinają się od prawdziwych uczuć i kreują sztuczny obraz siebie. Inni reagują autoagresją, odnoszą się do siebie z wrogością i pogardą. W obu przypadkach nie są stawiane wymagania wobec siebie, przy czym egoiści budują swój wizerunek jako nadzwyczaj doskonałej istoty ludzkiej, która nie musi pracować nad sobą. Drugi typ osób ujawnia swoją słabość wobec materii świata otaczającego, zakodowana niemoc wpływa na odczuwane przez nich ograniczenia. Faktem jest, że trudno jest przejawiać miłość do osoby, która sama siebie nie miłuje. Zdecydowane nawiązanie relacji z taką osobą, która nie szanuje własnej przestrzeni i nie radzi sobie w kontaktach z ludźmi jest wyzwaniem¹¹⁶. Jednak wyjście z takiego stanu jest możliwe dzięki empatii, terapii i pracy nad sobą. W procesie dojrzewania emocjonalnego jest potrzebne zrozumienie ze strony otoczenia, że ten stan nie jest wyborem, lecz formą radzenia sobie z emocjonalnym cierpieniem.

Istotą dojrzałej miłości jest troska o innych, bez względu na doraźne stany i naciski emocjonalne¹¹⁷. Warto zaznaczyć, odnosząc się do koncepcji prawdziwej miłości w ujęciu Karola Wojtyły¹¹⁸, że dojrzała miłość wzmacnia, dodaje sił i odwagi, aby kochana osoba podążała we właściwym kierunku. Jest ona twórcza i konstruktywna, tworzy dobro, wznosi drugą osobę na wyżyny. Fałszywa miłość nie przejawia się mądrą obecnością i trafnym wsparciem, potokiem ciepłych słów, dobrocią, prawdą i pięknem. Raczej przeważa w niej konsumpcjonizm i egoizm, pragnienie drugiej osoby jako dobra dla siebie, pojawia się zniechęcenie do działania. Z całą pewnością prawdziwa miłość rodzicielska, jako akt upodobania w osobie dziecka czy też miłość pedagoga

¹¹⁵ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie...*, dz. cyt., s. 23.

¹¹⁶ Tamże, s. 116-128.

¹¹⁷ Tamże, s. 96.

¹¹⁸ Por. K.J. Wojtyła, *Osoba a miłość*, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, Lublin 1991; K.J. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, dz. cyt.

jako akt upodobania wychowanka, jest otwarciem się na drugą osobę. W konsekwencji dostarcza poczucia szczęścia i bezpieczeństwa, wyzwala działania i najpełniej rozwija istnienie dziecka jako osoby. Prawdziwa miłość stanowi podstawę aktualizowania się wolności dziecka, a iluzoryczna miłość go ogranicza, a wręcz zniewala. Co się dzieje, gdy rodzic lub/i nauczyciel za bardzo angażują się we wzniesieniu dziecka na wyżyny? Zapominają o miłości do samego siebie, oddają siebie bezgranicznie drugiej osobie. Tym samym ograniczają swoją własną wolność ze względu na dziecko. Ostatecznie prowadzi do wypalenia, utraty zaufania, a wielokrotnie do bólu i cierpienia. W analizie wychowania dziecka należy wziąć pod uwagę słowa Karola Wojtyły „Wolność jest dla miłości. Nie użyta, nie wykorzystana przez nią, staje się wolność właśnie czymś negatywnym, daje człowiekowi poczucie pustki i niewypełnienia. Miłość angażuje wolność i napenia ją tym, do czego z natury łgnie wola – napenia ją dobrem”¹¹⁹.

W kontekście wychowania dobro określane jest jako cel działania. Celem współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci jest dobro wszystkich uczestników relacji. Zarówno partnerzy współpracy, jak i dziecko troszczą się o życie własne i każdej jednostki. Dlatego harmonia we współpracy zabezpiecza wszystkie przejawy życia i przyczynia się do jego integracji. Stworzona personalistyczna koncepcja dobra unika chaosu w społeczeństwie, dobra materialne i intelektualne pełnią rolę służebną wobec ludzkiego życia, są niezbędne do osiągnięcia zamierzonych celów¹²⁰. Uwzględnianie w działaniach dziecka dobra własnego i innych ludzi prowadzi do uzyskania statusu podmiotowego przez dziecka.

Podsumowanie

W podrozdziale podjęto próbę uchwycenia fenomenu istoty człowieka jako bytu cielesno-duchowego, obdarzonego rozumnością, wolnością i godnością. Ujęcie to odwołuje się do klasycznych koncepcji Platona, Arystotelesa i Tomasza z Akwinu oraz współczesnego personalizmu w interpretacji Karola Wojtyły. Została uwypuklona rola prawdy jako fundamentu procesu wychowania, opartego na wartościach, takich jak zaufanie i otwartość. Tego typu perspektywa, choć inspirująca, budzi jednak poważne wątpliwości. Opisy

¹¹⁹ K. J. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność...*, dz. cyt. s. 120.

¹²⁰ B. Kiereś, *U podstaw pedagogiki personalistycznej. Filozoficzny kontekst sporu o wychowanie*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu, Lublin 2015, s. 111–112.

człowieka, operujące kategoriami „cielesno-duchowymi”, mają charakter metafizyczny i dlatego trudno je bezpośrednio przełożyć na praktykę pedagogiczną. Podobnie idea dziecka jako istoty „w pełni świadomej” od momentu narodzin pozostaje w sprzeczności z ustaleniami psychologii rozwojowej, która raczej głosi stopniowe nabywanie zdolności do autorefleksji i rozumienia świata. W tym sensie personalizm, choć podkreśla wartość i godność dziecka, z jednej strony obarczony jest ryzykiem przypisywania mu cech właściwych osobie dorosłej, z drugiej jednak, stanowi wyraz uznania, że dziecko od początku zasługuje na szacunek, uważność i ochronę, a nie przypisywanie mu kompetencji dojrzałej jednostki.

Zaproponowana wizja integracji sfery duchowej, psychicznej i fizycznej opiera się na założeniu możliwości harmonijnego rozwoju, jednak i ona rodzi pytania. Kategorie, takie jak „sfera duchowa” czy „samorealizacja” pozostają nieprecyzyjne, a ich zastosowanie w pedagogice wymaga jasnego odniesienia do teorii psychologicznych. Krytycy wskazują również, że ujęcie personalistyczne ma charakter silnie normatywny, co czyni je atrakcyjnym jako źródło inspiracji, lecz zawęża jego użyteczność jako teorii wyjaśniającej. W dalszej części podkreślono znaczenie współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną w kształtowaniu tożsamości dziecka. Akcentowano zarówno potencjał tych interakcji, jak i trudności pojawiające się w relacjach nauczyciel-rodzic. W tym kontekście niekiedy zbyt mocno idealizuje się rolę harmonii i partnerstwa, pomijając rzeczywistość, w której występują napięcia. Odniesienie do pedagogiki personalistycznej zostało wykorzystane do ukazania koncepcji dziecka wolnego i zdolnego do samostanowienia. Jednak i tutaj należy odnieść się do krytycznego głosu, który mówi o braku osadzenia pedagogiki personalistycznej na badaniach empirycznych¹²¹. Jej podstawowe kategorie, takie jak zdolność do miłości i „dojrzała samoświadomość” są wartościowe aksjologicznie, ale trudne do uwzględnienia w analizie naukowej. Dlatego personalizm może pełnić rolę inspiracji do tworzenia modeli teoretycznych, lecz wymaga uzupełnienia przez podejścia psychologiczne i socjologiczne.

¹²¹ B. Śliwerski, *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*, „Annales. Etyka W Życiu Gospodarczym” 2011, tom 14, nr 2, s. 11-25.

1.3. Wychowanie w ujęciu pedagogicznym, filozoficznym, socjologicznym i psychologicznym

Zagadnienie wychowania zajmuje wiele miejsca w opracowaniach publicystycznych i naukowych¹²². Zdarza się w potocznym języku, że określenia *wychowanie* używa się wymiennie z pojęciem *socjalizacja*. W literaturze następuje rozstrzygnięcie adekwatności użycia tych terminów w określonej sytuacji na poziomie pojęciowym. Mianowicie wychowanie określa się jako aktywność mającą na celu kształtowanie osobowości człowieka, osiągnięcie pożądanych i trwałych zmian w jego osobowości, uaktywniającą w jednostce zdolności do planowania swojej przyszłości w społeczności. Wychowanie sprowadza się więc do rozwoju fizycznego, moralnego, intelektualnego i społecznego¹²³. Platon, mówiąc o wychowaniu, koncentruje się na przyuczaniu do dzielności i cnoty od najmłodszych lat, a nie na gromadzeniu dóbr materialnych czy wzmacnianiu siły fizycznej. Argumentując następującymi słowami: „z wychowaniem to tak: jak ktoś z miejsca rusz, to tak już potem i jedzie. Czy podobne do siebie czynniki nie ciągną jedno za drugim? (...) robi się z nich jedna wielka całość, skończona i mocna – albo dobra, albo i przeciwnie”¹²⁴. W swoich pismach filozof, charakteryzując państwo idealne, przyznawał mu dominującą rolę nad wychowywaniem dzieci, gdyż – jak twierdził – rodzice nie zawsze są do tego odpowiednio przygotowani. Zdaniem Platona, poprawne wychowanie dziecka wymaga obecności właściwych i troskliwych wychowawców. Jeśli rodzice nie domagają w budowaniu harmonii wewnętrznej dziecka, pożądanych postaw i nawyków, to państwo musi dołożyć starań, by zapewnić odpowiednie wychowanie¹²⁵. Nie budzi wątpliwości fakt, że system wychowawczy w rozumieniu Platona odnosił się do Najwyższej Prawdy, opartej na Dobru samym w sobie oraz sprawiedliwości. Przy ostatecznym

¹²² Por. K. Kalka, *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, „Navo”, Warszawa 1998; St. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych: szkice o współczesnym wychowaniu*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2004; *Wychowanie w rodzinie: praca zbiorowa*, F. Adamski (red.), Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010; *Pedagogika serca: wychowanie emocjonalne XXI wieku*, E. Lewandowska-Tarasiuk, J. Łaszczuk, B. Śliwowski (red.), Difin S.A., Warszawa 2016; M. Mascolo, *Klasyczne wychowanie: 8 nowoczesnych zasad tradycyjnego wychowania*, M. Król (tłum.), Wydawnictwo eSPe, Kraków 2016.

¹²³ Por. B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990; M. Debesse, *Etapy wychowania*, I. Wojnar (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996; J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, H. Błęzyńska (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.

¹²⁴ Platon, *Państwo*, Witwicki Wł. (tłum.), s. 78, wolnelektury.pl (dostęp: 11.03.2024).

¹²⁵ Platon, *Państwo; Prawa (VII ksiąg)*, W. Witwicki (tłum.), Wydawnictwo „Antyk”, Kęty 1997.

rozrachunku dobro i szczęście tyczyło się w koncepcji Platona nie tylko jednostki, ale całego państwa. Jego zdaniem dążenie ku Najwyższemu Dobru możliwe jest dzięki określonej wiedzy i stanowi największą wartość, któremu wszystko jest podporządkowane. W podobnym duchu wypowiadał się św. Augustyn, z tym, że kreślił inną drogę podążania ku dobru. Fundamentem jego rozważań i pouczeń były doświadczenie wiary oraz wiedza religijna. Zalecenia o sposobach i zasadach wychowania dziecka jako bytu substancjonalnego, który składa się z ciała i ducha, elementów współgrających ze sobą. Przyjmując takie założenie, pedagog zalecał w kulturze wychowania troskę zarówno o sferę fizyczną, jak i sferę duchową dziecka. Augustyn nie przejawiał żadnej wątpliwości, co do zachowań i postaw wychowawców, które będąc wzorem do naśladowania, skłaniają do działań integrujących oba aspekty. W jego opinii umiejętność trzymania dyscypliny i jednocześnie tworzenie radosnego klimatu jest sztuką, wspierającą relację ducha i materii cielesnej. Relacja ta w swoim istotnym rysie może być przybliżana i prezentowana przez pryzmat zachowań i dialogów dorosłych, które stają się wzorami do naśladowania dla dzieci. Immamentnym elementem procesu wychowania – zdaniem Augustyna – jest miłość.

W XX wieku Stefan Baley snuł rozważania o rozdzieleniu od siebie fizycznej, psychicznej i duchowej strony organizmu ludzkiego, dochodząc do konkluzji, że jednak zespalają się one bardzo ściśle ze sobą. Zachodzące związki między nimi odsłonił, opisując zewnętrzną powierzchnię ciała, jak i sięgając do głębin wnętrza. Autor ten dostrzegł, że nawet chód, gesty, mimika ujawniają duszę człowieka, a także jego życie umysłowe¹²⁶. Edukacja oparta na rozumieniu owych współzależności wciela w życie podmiotowe podejście do dziecka, jego indywidualizm i samokreację.

Jan Paweł II, podobnie jak Platon, utożsamiał wychowanie z uczłowieczeniem. Jego zdaniem człowiek od pierwszej chwili swego poczęcia w łonie matki stopniowo uczy się być człowiekiem i ta podstawowa wiedza utożsamia się z wychowaniem¹²⁷. Perspektywa, jaka wyłania się w przestrzeni między uczłowieczeniem a wychowaniem, jest próbą odpowiedzi na pytania: Czy i dlaczego wychowanie jest procesem nieprzemijającym? Jaki swój początek i koniec ma wychowanie? Czy i w jakim momencie wychowanie zaczyna się w łonie matki? Czy i w jaki sposób wychowanie kończy się w chwili odejścia

¹²⁶ St. Baley, *Drogi samopoznania*, Wydawnictwo Księgarni Wiedza-Zawód-Kultura, Kraków 1946, s. 16–17.

¹²⁷ J. Paweł II, *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990; J. Paweł II, *List do Rodzin*, 2.II.1994.

ciała? Jak w modelach wychowania ustanawiane są granice oraz normy przestrzegania zakazów i nakazów? Czy jest jakiś typ wychowania podejmowanego w rzeczywistości, w którym panuje absolutna swoboda, bez ustanawiania norm? Według jakich zasad projektowany jest proces wychowania? Czy wychowawcy postrzegają powierzoną im misję jako świadome odpowiedzialności działanie? Widać, że pytaniom nie ma końca.

Niewątpliwie zaprezentowane ujęcie wychowania – od Platona po współczesne refleksje Stefana Balyea i Jana Pawła II – ukazują ten proces jako działania głęboko osadzone w wartościach moralnych, duchowych i społecznych. Należy zdawać sobie sprawę, że współczesny świat, oparty na szeroko rozwiniętej technologii i będący w okresie przemian społecznych oraz kulturowych, wymusza inny obraz systemu wychowania. Celem tego opracowania nie jest jednak przedstawienie pełnego obrazu aktualnego systemu wychowawczego w Polsce, lecz przypomnienie ponadczasowych idei, które mogą stanowić punkt odniesienia dla podejmowanych aktywności w tym kontekście. Tym bardziej, że świadomość transformacji cywilizacyjnej, w trakcie której pojawił się kryzys autorytetów, zmian modelu rodziny, a także rosnącego wpływu mediów i technologii, nie przekreśla zasadności odwoływania się do klasycznych teorii. Wręcz przeciwnie, mogą one stać się inspiracją do poszukiwania modeli wychowania odpowiadających współczesnym realiom.

Dziecko, które uczy się żyć w danej społeczności, eksploruje otoczenie, poznaje obowiązujące normy i uczy się odgrywania ról, ulega wpływom kulturowym, co daje podstawy do procesu socjalizacji. Inaczej mówiąc, socjalizacja to dwustronne społeczne uczestnictwo jednostki w grupie społecznej, gdyż ona również może określać swoje role społeczne i zobowiązania¹²⁸. Wyróżnia się dwa rodzaje ontogenetycznego procesu socjalizacji. Pierwszy typ to socjalizacja pierwotna, obejmująca okres dzieciństwa i przygotowująca jednostkę do bycia członkiem społeczeństwa. Socjalizacja pierwotna wiąże się z rozwojem poznawczym i dokonuje się w atmosferze o wysokim ładunku emocjonalnym. Wówczas możliwa jest internalizacja, dziecko przyjmuje role i postawy dorosłych, które czyni swoimi. W ten sposób kształtuje swoją osobowość, która jest wypadkową ról i postaw przyjmowanych wobec niego

¹²⁸ *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, D. Lalak i T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 271–274; *Encyklopedia socjologii*, t. 4., K.W. Frieske, H. Kubiak, G. Lissowski, J. Mucha, J. Szacki, M. Ziółkowski (red.), Komitet socjologii PAN i Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, s. 42–46; *Słownik socjologii i nauk społecznych*, G. Marshall (red. ang.), M. Tabin (red. pol.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 311.

przez jego autorytety. Należy jednak podkreślić, że chociaż rzeczywistość subiektywna i rzeczywistość obiektywna korespondują ze sobą, to nie ma między nimi równowagi. Z jednej strony, żadna jednostka nie zinternalizuje wszystkiego, co dociera do niej z zewnątrz. Z drugiej strony, nie wszystkie elementy subiektywnej rzeczywistości każdej jednostki mają swój początek w socjalizacji. Następy proces to socjalizacja wtórna, która wprowadza jednostkę w rzeczywistość obiektywną i wiąże się z internalizacją *subświatów* instytucjonalnych lub wyrastających z instytucji. Ponieważ prawie w każdej instytucji występuje podział pracy, pociąga to za sobą nabycie wiedzy przez jednostkę zgodnie z subiektywną identyfikacją roli i właściwymi dla niej normami. W szerszym znaczeniu socjalizacja wtórna wymaga opanowania zgodnego z rolą słownictwa. Tak więc, z analizy porównawczej rzeczywistości pierwotnych internalizacji i rzeczywistości wtórnych internalizacji wynika możliwość łatwego odrzucenia wtórnych internalizacji. Nie bez znaczenia w tym podejściu jest źródło internalizacji pierwotnej, którym jest rodzina. Chcąc nie chcąc, dziecko żyje w świecie zdefiniowanym przez rodzinę. To stanowi podstawę naturalnego i *quasi*-automatycznego waloru internalizacji w trakcie socjalizacji pierwotnej. Wręcz przeciwnie jest w przypadku waloru realności rzeczywistości internalizowanej w socjalizacji wtórnej, który wymuszany jest wybranymi technikami pedagogicznymi w celu wzmocnienia go ładunkiem emocjonalnym. Zabiegi te są konieczne, gdyż internalizację wtórną poprzedza głęboko osadzona internalizacja pierwotna. Na przykład, drugiego języka uczymy się na fundamentach języka ojczystego, z którym jesteśmy silnie emocjonalnie związani. Od stopnia zaangażowania nauczycieli w poszukiwaniu technik zależy pomyślność opanowania nowego języka¹²⁹.

Ostatecznie, nietrudno założyć, że pojęć *wychowanie* i *socjalizacja* nie można używać wymiennie, gdyż wychowanie jest działaniem zamierzonym i celowym, a aspekty społeczeństwa są dopasowane do osoby, jego szczególnej wrażliwości, potrzeb, zainteresowań i aktywności. Natomiast socjalizacja jest niezamierzona i w tym wypadku to osoba dopasowuje się do społeczeństwa¹³⁰. Najwyższą wartością nie jest dziecko, jego indywidualizm, lecz grupa społeczna. W pedagogice mówi się wówczas o podejmowaniu działań wy-

¹²⁹ P.L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, J. Niżnik (tłum.) Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 189-236.

¹³⁰ F. Znaniecki, *Wstęp do socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

chowawczych, które opierają się o cudze myśli. Wychowanie tego rodzaju Carl G. Jung określił jako „wychowanie przez przykład”, np. dziecko naśladując dorosłych utożsamia się z nimi i odtwarza przekazane wzorce działań. Drugim typem wychowania, określonym jako „świadome wychowanie zbiorowe”, jest kształtowanie jednostki podług przyjętych w grupie reguł, zasad i metod. Oba rodzaje wychowania są ukierunkowane na uzależnienie jednostki względem innych osób, co nie sprzyja rozwojowi indywidualności i maksymalizowaniu potencjalnych zdolności jednostki. Jednak z rozumienia potrzeb rozwojowych każdego dziecka wynika wniosek, że opieranie się na jednym z wymienionych typów wychowania jest skuteczne w przypadku dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, które nie jest w pełni zdolne do konstruowania / odkrywania siebie oraz dziecka określanego jako „trudne”. W definicjach dziecka trudnego zwraca się uwagę na takie cechy, jak: brak / unikanie refleksji nad samym sobą, niechęć / opór korygowania działań, unikanie odpowiedzialności, powierzchowność interpersonalnych relacji, a często niechęć w budowaniu i poszerzaniu pola satysfakcjonujących interakcji społecznych. Oznacza to nieumiejętność kształtowania podmiotowych relacji ze światem oraz z samym sobą, co rodzi przeświadczenie o braku własnej skuteczności, zniechęcenia do projektowania i wykonywania działań w warunkach odpowiedzialności.

Jeśli zaś chodzi o dzieci, które dopominają się wyróżnienia ich cech indywidualnych, Carl G. Jung proponował oddziaływanie wychowawcze, które zmierza do wykrycia ich cennych cech. Niewątpliwie nie chodzi tu wyłącznie o dzieci utalentowane, ale też takie, które z powodów zmian patologicznych przejawiają trudności w uczeniu się¹³¹. Co ciekawe, współczesny świat pełen nowoczesnych technologii i instrumentów badawczych, raczej przeciwstawia się wszystkiemu, co prowadzi ku indywidualności jednostki. Wciąż dominuje poszukiwanie metod, form i środków najbardziej efektywnych dla realizacji uprzednio założonych celów kierowanych do wszystkich jednocześnie. Co generuje w rzeczywistości zastąpienie pseudoaktami naturalnych aktów myślenia, odczuwania, woli i działania. Jednocześnie pierwotne *Ja* zostaje zmanipulowane i wyparte przez *pseudo Ja*. Zatem pomyślność podjętego procesu wychowawczego jest uwarunkowana, z jednej strony, sprawnością wychowawcy w manipulowaniu wychowankiem¹³². Z drugiej strony, stopniem

¹³¹ C.G. Jung, *O rozwoju osobowości*, R. Reszke (tłum.), Wydawnictwo KR, Warszawa 2015, s. 168-170.

¹³² B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 125.

uległości wychowanka do odtwórczego działania, dążącego do utraty samego siebie. Dlaczego dorosły, który tworzy wzorce zachowań dla dziecka ma prawo zmuszać go do swoich myśli, uczuć i przyzwyczajzeń? Jakie skutki w rozwoju dziecka generuje ten model wychowania? Czy wychowanie oparte na przemocy jest satysfakcjonujące i twórcze?

Przyjęcie perspektywy krytycznej wobec niektórych form wychowania nie oznacza negacji całego systemu edukacyjnego ani jego dorobku. Nie prowadzi również do tworzenia pesymistycznego obrazu procesu wychowania, lecz stanowi próbę ukazania rzeczywistych napięć między potrzebą indywidualizacji a funkcjonowaniem dziecka w świecie cudzych oczekiwań, przekonań i formalnych norm. Współczesna pedagogika oferuje wiele alternatywnych nurtów wychowania, które skoncentrowane są na kształtowaniu samoświadomej, odpowiedzialnej i twórczej jednostki. Zostały one szczegółowo opisane w literaturze, a na ich podstawie powstały niepubliczne placówki przedszkolne. Niemniej jednak nie odwołano się do nich, ponieważ nie stanowiły one głównego przedmiotu niniejszych rozważań w kontekście wychowania i socjalizacji.

W tym miejscu należy skierować uwagę w stronę procesu dynamicznych zmian zachodzących w dziecku (internalizacja) pod wpływem treningów autorefleksji i autoregulacji oraz rosnących wymagań cywilizacyjnych i zmieniającego się środowiska kulturowego. Wsparcie dziecka w samookreśleniu się i tworzeniu własnej tożsamości wyznacza perspektywy działania wychowawcom.

Na przełomie dziejów poszukiwano modelu szkoły (przedszkola), który kształtowałby dziecko, aby w pełni stało się człowiekiem, czyli triadą ciała, umysłu i ducha. Ukazywano tym samym, że trzy komponenty: ciało, umysł i duch współuczestniczą ze sobą w harmonii, dopuszczając do spełnienia się człowieka w jego człowieczeństwie. Wyraźnie odpowiadają im kolejne trzy prawa: prawo natury, prawo społeczne i prawo moralne, którym podlega dziecko, wznosząc się na szczyty swojej najwyższej godności. Tak więc, czy można rozdzielić ciało, umysł i ducha? Nie bez powodu Jan H. Pestalozzi dostrzegł, że na rozwój człowieka oddziałuje nie tylko natura i społeczeństwo, ale również jego moc wewnętrzna. „Szybko dostrzegłem, że okoliczności kształtują człowieka, a także szybko zauważyłem, że człowiek stwarza okoliczności, posiada on w sobie siłę kierującą nimi różnorodnie według jego woli. Skoro to czyni, uczestniczy sam w kształtowaniu samego siebie i we

wpływie okoliczności, które na niego oddziałują”¹³³. Nie ulega wątpliwości, że samowychowanie jest aktywnością dziecka przebiegającą zgodnie z prawami natury, w dążeniu do tego, czego ono samo chce, myśli i odczuwa. W świetle poglądów pedagoga nie należy trudnej i wymagającej pracy nad samym sobą wcielać w pierwszym okresie życia dziecka, aby go nie zniechęcać. Osiągnięcie wewnętrznej doskonałości wymaga harmonijnej pracy wedle własnych pragnień¹³⁴. Niestety przez wieki, a także obecnie system wychowawczy, a generalnie system społeczny utrudniał i nadal zakłóca podążanie dziecka własną ścieżką, zaś cały proces edukacyjny ukierunkowuje go na tory adaptacyjne. Dziecko traktowane jest jak pusta butelka, którą napęlnia się wiedzą, kompetencjami i przekonaniami. Przyporządkowywane schematy łamią moralne zasady natury ludzkiej, które stanowią punkty wyjścia rozwoju dziecka jako istoty wolnej i samostanowiącej. Dziecko ubrane w gotowy mundur nie może już czuć, myśleć i działać zgodnie ze sobą. Ten sztuczny twór to efekt fikcji tkliwego i dobrodziejskiego wychowania dorosłych. Rodzice oraz nauczyciele rzadko zagłębiają się w pragnienia dziecka, w jego wewnętrzny głos, który przejawia się na zewnątrz w różnej formie, np. krzyku, płaczu, wyciszeniu, ucieczce w swój świat. Dorośli widzą i analizują wyłącznie objawy zewnętrzne, na nich się koncentrują i przez ich pryzmat poszukują najlepszych rozwiązań, jak również dokonują oceny. Obserwowane jest wprowadzenie kodów, przyklejenie etykiety oraz ograniczenie aktywności dziecka, mówienie, co wypada robić, a co jest zabronione, wręcz zakazane. Identyfikowanie dziecka z negatywną etykietką dość często wprowadza je w niskie stany emocjonalne i zawęża jego poczucie świadomości otoczenia (percepcję). Niewątpliwie etykieta nie jest odzwierciedleniem rzeczywistości, a tylko nazwą doświadczenia. Szufladkowanie jednostek jest szablonową diagnozą, według z góry zaprojektowanych wytycznych, która swą konwencjonalnością utrudnia właściwe postrzeganie głębi dziecka. Rodzice oraz nauczyciele jako eksperci od wychowania oceniają z własnej perspektywy, które postęпки dzieci są dobre, a które złe. Natomiast dzieci są niemym obserwatorem samowoli dorosłych, a ich zachowania nie są złe, lecz nieświadome. Zarówno etykietowanie, jak i sam proces nadawania nagród i kar charakteryzuje się przypadkowością, samowolnością i nieprzewidywalnością. Za dobre za-

¹³³ J.H. Pestalozzi, *Moje badanie nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1984, s. 54.

¹³⁴ J.H. Pestalozzi, *Łabędzi śpiew*, R. i R. Wroczyńscy (przekł.), Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 6.

chowanie dzieci są nagradzane, a za złe zachowanie karane. Pomimo że jest to samo dążenie u wychowawców-ekspertów, lecz istotne cechy charakterystyczne dla każdego z nich determinują stosunek do sytuacji. Pojawiają się pytania: Co jest w opinii ekspertów dobre, a co złe? Za co nagradzają, a za co karzą? Radość rodzica i nauczyciela jest pierwszym obserwowalnym objawem, że coś jest dobre i dziecko zasługuje na nagrodę. Zaś grymas na twarzy, łzy i trzęsące się ciało dorosłego, to objaw złości i kary. Te typowe gesty, mimika i słowa prowadzą ku formom wymuszania sztucznie tworzonego przez dorosłych porządku, który często przynosi nieprzewidywalne skutki pejoratywne. Cóż się staje wtedy z dzieckiem, wokół którego rozrasta się zewnętrzny krąg silnych bodźców zewnętrznych? W dziecku wyzwała się akt samoobrony siebie, swojego wnętrza, swojej duszy. Co skutkuje przyklejeniem mu jednej z wielu etykietek typu 'dziecko trudne' czy 'dziecko niegrzeczne'. Nadaje się im rangę symboli, sprawia, że w taki sposób dziecko jest postrzegane przez ogół. Towarzyszy temu szybki atak ze strony wychowawców, którzy skłaniają się ku formom moralizującym, oceniającym i wytyczającym sposoby postępowania. A cała ta sztuka kopiowania 'na wzór i podobieństwo' niezaprzeczalnie blokuje lub zaciera neuronowe ścieżki talentów dziecka i implikuje jego niemoc, osłabia kondycję i doskonałość jego duszy. W tym ujęciu przedmiotowym dziecka widać wyraźnie pozostałości „władzy dyscyplinarnej” w edukacji, która jest spuścizną ładu społecznego od niepamiętnych czasów. W opinii Jeana J. Rousseau dziecko już jako bezbronny noworodek jest zniewalane, zgniatanie jest w nim ziarenko jego indywidualności, okradany jest z miłości do samego siebie i nakładane są mu kajdany go zniewalające. Przeto człowiek już jako małe, niewinne dziecko staje się nieszczęśliwy i nikt mu nie mówi, jak żyć pełnią życia, jak cieszyć się tym, co go otacza. Owa „tęsknota” (która nie jest aktem jednorazowym, lecz bezustannie rozgrywającym się dramatem) – zdaniem Jeana J. Rousseau – przygotowuje dla dziecka pole, na którym zasiane zostanie przyszłe, przypuszczalne szczęście. Krytykując wychowanie, filozof ma wątpliwości co do skuteczności wielu zabiegów wykonywanych przez dzieci nieustannie pracujące w atmosferze współzawodnictwa, zazdrości, pożądlivosti, pychy i lęku. Źle wychowani dorośli, zepsuci metodami i środkami zastosowanymi wobec nich samych, w triumfie dualizmu kontynuują zakotwiczone w nich zasady i idee¹³⁵. Dla Jeana J. Rousseau wychowanie było sztuką, w której nauczycielka i nauczyciel, rodzic, dziadek

¹³⁵ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, dz. cyt., s. 68.

musi sam być ludzki, aby kształtować wolne jednostki. Poglądy Jeana J. Rousseau w XXI wieku zachowały swoją aktualność, dziś osiągnęły swoje apogeum. W tym miejscu, otwiera się przestrzeń do refleksji, do poszukiwania odpowiedzi na pytania: Kto uzurpuje sobie prawo do nagradzania dobrych i karania złych? Czy można pozwolić sobie na wydawanie wyroków oceniających, traktowanie czyjegoś ciała, umysłu i ducha jako swojej własności? W czym imieniu prowadzona jest wojna między dobrem i złem? Gdzie znikła iskra życia, żarząca się w oczach na widok drugiego człowieka? Co zrobiła uzurpacja z człowiekiem, w pełnym tego słowa znaczeniu? Zagłębiając się dalej w rzeczywistości z jej specyfiką samokonstituowania się, odkrywane są kolejne obszary do eksploracji, mianowicie: Czy takie działania ukierunkowane są ku wolności dziecka, jego samorealizacji? Czy sukcesy, które sprawiają dorosłym tyle radości, to na pewno triumf dziecka? A może niespełnione marzenia któregoś z rodziców, dziadków lub nauczyciela? Odpowiedzi na te pytania byłyby bezprecedensowym wydarzeniem, lecz wychowawcy krążąc wewnątrz dobrze zabarykadowanej, kolistej struktury procesu wychowawczego (oby nic nie wyszło na zewnątrz) unikają tego typu wyjaśnień. Zdarza się również, że tworzą swoistą kurtynę, która „ukrywa”, w zdaniach typu „przecież my chcemy tylko dobra dziecka, żeby żyło mu się lepiej niż nam”, tajemnicę aktów skierowanych w stronę okiełznania wolności jednostki. W istocie, dla kogo jest to lepsze – dla dziecka, czy raczej dla nich samych, którzy szykują sobie wygodne postanie na przyszłość? Skoncentrowani na sobie wychowawcy, zamknięci w swoich psychologicznych „pancerzach”, skrupulatnie pilnują wyznaczonych granic. Taka postawa może być przejawem mechanizmów obronnych: lęku przed utratą kontroli i niepewności wobec rozwoju dziecka. Jednocześnie ogranicza autonomię jednostki, hamuje jej inicjatywę i prowadzi do internalizacji poczucia zależności od dorosłych, co wpływa na kształtowanie się jej poczucia własnej wartości i zdolności do samodzielnego podejmowania decyzji.

Aby dziecko stało się jednostką samorealizującą się według Lwa Tołstoj, powinno się wykluczyć wszelkie zewnętrzne ingerencje w jego rozwój. Dziecko jest zdolne do myślenia i samodzielnego zdobywania wiedzy oraz odczuwa naturalną potrzebę rozwoju wewnętrznego. Nie można wymagać od dziecka, aby myślało tak jak dorośli czy też tak samo rozumiało znaczenie

słów¹³⁶. Pojawia się pytanie: Czym jest uwewnętrznienie, a co jest jego przeciwieństwem? Uwewnętrznianie to głębokie doświadczanie samego siebie, kiedy ktoś zastanawia się nad czymś, daje sobie czas do podjęcia decyzji. Jego myśli krążą nie tylko w umyśle, lecz podążają głębiej, poprzez żołądek, nogi aż do stóp. Wszystko to dzieje się w przepływie miłości do samego siebie i do wszechświata. W takim rozumieniu proces zastanawiania się obejmuje ciało, umysł i ducha. Czyli myśli są w harmonii z czymś więcej niż tylko rozumem i zakotwiczonej w nim logice. Przeciwieństwem uwewnętrzniania jest zbyt szybkie podejmowanie decyzji, wypowiadanie zdań, które skutkują w innych przerażeniem, pobudzają opór, złość, a także lęk.

Przyglądając się temu dokładniej, dostrzega się, że działania wychowawców wypełnione akceptacją i zrozumieniem napełnią dziecko miłością, która rozświecili najciemniejsze jego zakamarki. Moc miłości uaktywnia jego kreację do tworzenia własnej przestrzeni tu i teraz oraz wprowadza równowagę między dzieckiem wewnątrz a całym wszechświatem. Wówczas mała istota zaczyna się czuć nie jak element całości, lecz zlewa się z całością. Innymi słowy doświadcza siebie w harmonii ze wszechświatem. W tym miejscu ważne staje się pytanie, kto tego dokonać może? Odniesć należy się do myśli Jana J. Rousseau, w którego opinii, aby tak się stało dorosły sam musi być dzieckiem, „żeby mógł stać się towarzyszem swego ucznia i zdobyć sobie jego zaufanie dzieląc jego rozrywki”¹³⁷. Toteż wydaje się uzasadnione, kształtowanie duszy dziecka, aby mogło stawiać pierwsze swoje kroki i widziało w wychowawcach niewidzialną opatrność, która wzmocni go wewnątrz. Ellen Key była przekonana, że większość dorosłego społeczeństwa szkodzi dziecku, a dopomaga mu rzadko. Zwróciła uwagę na to, że raczej wszczepia się dziecku pewne zasady, przekonania, postęпки, niż pozwala na samoistny rozwój¹³⁸.

Tę prawdę wyznawała także Maria Grzegorzewska, która podkreślała rolę wychowawców w kształtowaniu dziecka, z poszanowaniem jego indywidualności, wolności i autonomii. Badaczce chodziło o to, że nie wykształcenie czy nabyta wiedza są determinantami decydującymi o potencjale rodziców, dziadków i nauczyciela czy też innych osób uczestniczących w procesie sty-

¹³⁶ Por. N. Daniłkina, *Idea wolności i harmonii w pedagogice filozoficznej w epoce rewolucji rosyjskich*, „Kultura i Wartości” 2013, nr 3(7), s. 118, za: L.N. Tołstoj, *Myśli o wosпитaniu*, (w:) P.I. Biriukow (red.), *Polnoje sobranije soczinienij*, tom 14, Wyd. I.D. Sytina, Moskwa 1913, s. 12, <http://kulturaiwartosci.journals.umcs.pl> (dostęp 27.05.2020).

¹³⁷ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, dz. cyt., s. 29.

¹³⁸ E. Key, *Stulecie dziecka...*, dz. cyt., s. 68-69.

mulowania rozwoju dziecka, ale ich postawy wobec drugiego człowieka. Tak więc konieczny jest apel do dorosłych, aby wyzwolili swoją miłość, która wychodzi naprzeciw autentyczności jednostki. Miłość do drugiego człowieka wyzwala dobroć, która staje się mocą sprawczą w aktywowaniu aktów komunikacji. Siła moralna wychowawców/opiekunów pozwala dotrzeć do „najgorszych” dzieci i odkryć źródło ich kamuflażu.

Porozumienie z Wackiem, z tym „najgorszym”, jakoś mi się zupełnie na początku nie udaje. ... Siadam przy biurku, patrzę w okno i mówię półgłosem, jakby do siebie – mróz bardzo dziś zelał, z dachu kapie i to już od kilku dni – kto wie – może już kra ruszyła na Wiśle. ... Nagle Wacek „Już wczoraj Wisła ruszyła”. ... I takeśmy sobie z Wackiem chwilę o tym rozmawiali, tylko bałam się na niego spojrzeć, żeby go nie spłoszyć. Już ta kra wiślana zbliżyła nas nieco, związało nas coś wspólnego – właśnie ta kra – a może przez nią tęsknota do wiosny?

Powoli dowiedziałam się, że ojca Wacka rozstrzelano w Lwowie i że w domu pozostała matka i siostra. On z falą uchodźców zaginał w tłumie, dobrnął do Warszawy i zaczęła się jego tułaczka po bursach i zakładach w rozterce i rozpaczy, wobec braku wszelkich wiadomości o matce i siostrze, ale przede wszystkim o matce¹³⁹.

Fragment listu czwartego do młodego nauczyciela skłania do stwierdzenia, że jego zadaniem jest obudzenie i wzbogacenie zainteresowań dzieci, poznanie ich życia i twórczości, ujawnieniem tego co w nich „ludzkie”. Kładąc w ten sposób kres jego „beznadziejności”, „schematyczności” i „zniewolenia”. Tym samym dając mu zdolność do zamykania przeszłości, a umiejętność spoglądania w przyszłość, aby widzieć tylko możliwości i rozwiązania. Wtedy jego horyzonty znacznie się poszerzą i pojawią się nowe okoliczności. Co jest równoznaczne z wyposażaniem dziecka w umiejętność radzenia sobie, co dotychczas było przywilejem wybranych grup społecznych.

Rzeczywiście, „Wychowanie dziecka nie jest zadaniem łatwym – jak stwierdza Barbara Smolińska-Theiss – Wychowawca narażony jest na wiele porażek. Nie ma prostych niezawodnych reguł i metod wychowania dzieci”¹⁴⁰. Powstało wiele propozycji modeli wychowania, zarówno naukowcy, jak

¹³⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela. Cykl I-III*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1996, s. 94-95.

¹⁴⁰ B. Smolińska-Theiss, *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 79.

i praktycy poszukują nowych. W literaturze jako przykład placówek dających szansę poznawania w pełni samego siebie podawane są przedszkola o charakterze alternatywnym. W placówkach tych dzieci pozostawione samym sobie mogą stanowić o sobie, co jest równoznaczne z przyznaniem im wolności. Niezwykle cenne idee pedagogiczne głosili m.in. Maria Montessori, Célestine Freinet, Rudolf Steiner, ich zastosowanie jest przygotowaniem dzieci do odpowiedzialnego życia w społeczeństwie oraz wspieraniem psychiczno-duchowego i fizycznego rozwoju. Nie ulega wątpliwości, że tradycyjny system edukacyjny rozwija ciało, a religia aplikuje recepty na uzdrowienie ducha. Zaś psychologia odsłania psychikę w jej czystej własnej istotności. Niezaprzeczalnie każda z wymienionych dziedzin nauki jest w oddzielnej szufladce. Przejawia się to rozwarstwieniem w obszarach doświadczeń i badań.

Powracając do odkrywania całościowego dziecka jako istoty duchowej, pojawia się problem zdolności odbierania rozmaitych bodźców zarówno natury fizycznej, jak i emocjonalnej. Mowa w tym miejscu o zmysłach, nie tylko o tych pięciu powszechnie znanych tj. wzrok, słuch, smak, dotyk, powonienie, ale też o intuicji, która uaktywnia mechanizm wewnętrznego, indywidualnego odczuwania. Dzięki tym sześciu zmysłom jednostka przystosowuje się zarówno do życia zewnętrznego, jak i do witalnych wymagań własnej natury. Co jej ułatwia zrozumienie zarówno swoich, jak i obcych przekonań. Zaś ich zaakceptowanie wprowadza harmonię, buduje silną wewnętrzną osobowość i pozwala urzeczywistnić wolność. Wolność jest uznawana za jeden z najbardziej charakterystycznych wymiarów człowieka jako osoby. Jej źródłem jest życie duchowe jednostki, które umożliwia zajmowanie stanowiska wobec samego siebie i otaczającego świata oraz sprawowanie kontroli nad własnymi działaniami. Wolność znajduje swój wyraz w podejmowanych decyzjach, w możliwościach samorealizacji i rozwoju, a także w urzeczywistnianiu wartości uznawanych przez jednostkę za nadrzędne. W sytuacji, gdy człowiek świadomie wybiera sposób swojego życia, dyscyplina zewnętrzna przekształca się w samodyscyplinę, motywowaną przez wartości, do których dąży. Wartości pełnią wówczas funkcję psychologicznego centrum integracji, ukierunkowując i organizując aktywność jednostki. Badania Violetty Rodek wykazują, że podejmowanie w warunkach wolności ważnych decyzji życiowych wzmacnia poczucie sprawstwa i buduje świadomość bycia autorem własnego

życia. Zjawisko to stanowi jeden z istotnych czynników warunkujących aktywność autoedukacyjną jednostki¹⁴¹.

Nastanie wolności, jak twierdził Zygmunt Bauman, to „ożywczy akt wyzwolenia czy to z uciążliwych obowiązków i irytujących zakazów, czy z monotonnej i ogłupiającej rutyny”¹⁴². Zakosztowanie indywidualnej wolności i radosne pograżanie się człowieka jako istoty duchowej we wszechświecie. Oznacza tyle, że „proces światowy osiągnąwszy w człowieku swoje szczyty, w nim się jakby odwraca: człowiek odtwarza w sobie całość świata na nowo w sposób idealny, tzn. we własnej świadomości. Tylko dzięki takiemu duchowemu ustosunkowaniu się do świata jako całości potrafi człowiek uświadomić sobie swą własną całość, zdobywa świadomość samego siebie i staje się przez to osobowością. Świat zaś zaczyna być przekształcany przez człowieka w sposób twórczy, staje się więc światem dziejów”¹⁴³. Prawdą jest, że człowiek, który jest szczęśliwy i optymistycznie podchodzi do świata, dostrzega jego piękno i jego nieskończoność. Jednocześnie słyszy muzykę i czuje ją, bez lęku daje się ponieść wyobraźni. Oczywiście zdarza się, że jeden z wymienionych aspektów zostaje zaniedbany, co w konsekwencji może prowadzić do zaburzeń w funkcjonowaniu organizmu. Współczesny świat, często postrzegany jako pełen chaosu, stawia wyzwania w zakresie utrzymania kontaktu z własnym, uduchowionym wnętrzem. Niektórzy ludzie doświadczają trudności w odnajdowaniu sensu swojego istnienia oraz w integracji swojego świata wewnętrznego ze światem zewnętrznym. Carl G. Jung zauważył możliwości zintegrowania obu sfer, jego zdaniem wystarczy dostrzec problem i go zaakceptować, aby mogło dojść do poprawy stanu psychicznego i emocjonalnego. Uważał, że zrozumienie problemu i jego zaakceptowanie jest szybciej osiągalne u dzieci niż u dorosłych. W każdym razie pokonywanie blokad u dziecka może odbywać się wyłącznie za wyraźną jego zgodą, on powinien mieć poczucie swobodnego podejmowania wyboru¹⁴⁴.

Ideał wychowania swobodnego, opisany i wprowadzony przez Jeana J. Rousseau i Lwa Tołstoja, na przestrzeni dziejów ulegał wznowieniom i przenikał przez myśl pedagogiczną. Wniosek, który Sergiuszowi Hessenowi

¹⁴¹ V. Rodek, *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015, s. 318.

¹⁴² Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, J. Konieczny (tłum.), Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007, s. 28.

¹⁴³ S. Hessen, *O sprzeczności i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Tom 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 122.

¹⁴⁴ C.G. Jung, *O rozwoju...*, dz. cyt., s. 108-115.

nasunął się z pedagogiki obu wielkich myślicieli zbliża nas ku swobodzie i wolności. Skoro za punkt wyjścia uznali oni swobodę i przymus jako fakty wychowania, to z tego wynika, że wolność też jest faktem. Zatem wolność triumfuje, gdy stłamszony zostanie przymus. W rzeczy samej kreuje się scena walki: swoboda albo przymus. Tu dostrzega się sponiewieranie duszy dziecka, wręcz rozerwanie jej na strzępy. Zdaniem Sergiusza Hessena ten konflikt między dobrem a złem jest nieuzasadniony, ponieważ wolność nie jest faktem, lecz celem działań, a przymusu należy doszukiwać się w samym dziecku. Właśnie dlatego irracjonalne jest zewnętrzne znoszenie przymusu, może on być wraz z korzeniami usunięty jedynie wraz ze stopniowym wzrostem osobowości dziecka wychowywanego ku wolności. U podstaw tego poglądu zrodziła się myśl o wzajemnym przenikaniu zasad swobody i przymusu. Co z kolei wyznacza tezę, że wolność przyjmuje fakt przymusu¹⁴⁵. Ten problem został także podjęty przez Johna Locke'a. Twierdził on mianowicie, że „despotyzm i surowość jest wyraźnie złym sposobem postępowania z ludźmi, którzy umieją kierować się swym własnym rozumem”¹⁴⁶, a za chwilę pisał „wolność i pobłażanie nie przynoszą dzieciom nic dobrego, ich brak zdolności sądenia sprawia, że potrzebują hamulców dyscypliny”¹⁴⁷. Zarówno John Locke, jak i Jan Amos Komeński opowiadali się za opieką nad dzieckiem, odpowiedzialnością wychowawców za edukację dziecka, dawaniem dobrego przykładu przez dorosłych, nienadużywaniem absurdalnych kar, które ograniczają, a nawet zabijają intelekt w dziecku. Lecz w ich mniemaniu w wychowaniu odstępianie od zasad ustanawiających ustalony porządek może prowadzić do utraty *rozumności*.

Trzy wieki potem krytyką ucisków zewnętrznych, lekceważących wnętrze dziecka, zajęli się na początku XX wieku egzystencjaliści. Twierdzili, że bezsilność wobec wpływów innych przyczynia się do zagubienia w świecie, wepchnięcia na siłę jednostki do krainy nicości. Zanurzanie się w nicości według nich wywołuje marazm, błędzenie na oślep bez celu, a ostatecznie zlanie się z tłumem i dla bezpieczeństwa niewyróżnianie się. Egzystencjaliści nie zgadzali się z takim losem człowieka, doceniali indywidualną egzystencję ludzką w niepowtarzalności aktu istnienia. Ujawniali, że akt istnienia jest pierwotny, z góry zaplanowany. W ich przekonaniu człowiek istnieje, zanim

¹⁴⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, Tom 1, A. Zieleńczyk (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 98-99.

¹⁴⁶ J. Locke, *Myśli o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 34.

¹⁴⁷ Tamże.

przyjdzie na świat zewnętrzny. Przypisany jest mu los, a jego życie ma wyznaczony cel. W osiąganiu celu ważna jest wolność, którą uznali za główną cechę człowieka. Wolność w duchu egzystencjalizmu oznacza możliwość wyboru i urzeczywistnienia swej woli we wszystkich dziedzinach życia. Podkreślenie znaczenia wyborów, których dokonuje osoba i urzeczywistnienia swej woli ma wpływ na jego przyszłość i na poczucie własnej wartości. Absolutny człowiek rodzi się i istnieje w świecie, ma obowiązek i prawo do samokreacji, wyznaczania swoich wartości i norm. Wskutek tego spoczywa na nim odpowiedzialność za jego przyszłość¹⁴⁸. „Człowiek jest poza tym nie tylko taki, jakim siebie pojmuję, lecz również taki, jakim chce być, jakim się pojął po zaistnieniu i jakim zapragnął być po tym skoku w istnienie. Człowiek jest tylko tym, czym siebie uczyni”¹⁴⁹. Zrezygnowanie z samopoznania prowadzi ku pustce i melancholii, braku motywacji do działań, w rezultacie do depresji. Na stany kryzysowe Søren Kierkegaard napisał receptę: „Jeśli dręczy Cię zwątpienie, wznies się ponad to, co skończone, w nieskończoność”¹⁵⁰. Stąd intuicyjnie wypływa odczucie, ukierunkowujące ku urzeczywistnieniu siebie jako istoty odbywającej podróż w nieskończoność. Owa wędrówka nasycona doświadczeniem, daje umysłowi powód do gromadzenia danych zmysłowych, z których tworzone są pojęcia abstrakcyjne. Zaś doświadczenia dają podstawę do poznania samego siebie i nadania życiu sensu. Zgromadzenie wiarygodnych danych skłania człowieka do świadomego troszczenia się o własne ja¹⁵¹.

Rys wychowania pełnej osoby na poziomie poznawczym, emocjonalnym i intuicyjnym, z kompletną świadomością różnych aspektów nakreślili przedstawiciele psychologii humanistycznej. Rozpowszechnili ideę samorealizacji, czyli zdolności człowieka do osiągania zamierzonych własnych celów, kreowania samego siebie, rozwijania swoich możliwości wszelkimi dostępnymi sposobami¹⁵². Zgodnie z ich założeniami wychowanie obejmuje całe dziecko, co oznacza nie tylko edukację powyżej szyi i ciała, lecz triadę: ciało,

¹⁴⁸ Por. F. Copleston, *Filozofia współczesna. Badania...*, dz. cyt.; M. Heidegger, *Bycie i czas...*, dz. cyt.

¹⁴⁹ J.P. Sartre, *Egzystencjalizm jest humanizmem*, J. Krajewski (tłum.), Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 1998, s. 27.

¹⁵⁰ S. Kierkegaard, *Jednostka wobec Boga. Irracjonalność wiary*, H. Barłoszek (tłum.), (w:) L. Kołakowski, K. Pomian (wybór tekstów). *Wybrane teksty z historii filozofii. Filozofia egzystencjalna*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965, s. 71.

¹⁵¹ Por. S. Kierkegaard, *Albo – albo*, t. II, K. Topelitz (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 295, 340-352; A. Szwed, *Miedzy wolnością a prawdą egzystencji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 1991, s. 105-107.

¹⁵² J. Ratajczak, *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2014, s. 53-54.

umysł i ducha. Model *człowieka wolnego* jest trudny do osiągnięcia, z jednej strony, ze względu na wdrukowany program dorosłych do wywierania naciśku na dziecko, przywiązywania wagi do jego braków i niepowodzeń, a nie-
dostrzeganie prawdy. Z drugiej strony, mamy do czynienia z ekscysem w postaci braku odwagi jednostki do świadomego współuczestniczenia w dążeniu do pełniejszego urzeczywistnienia swojego człowieczeństwa¹⁵³, wyraźnie jest odczuwany strach przed podróżą w głąb siebie. Mechanizmy obronne nakłoniły egzystencjalistów, psychologów humanistycznych i pedagogów humanistycznych do postulowania skutecznego nasycenia przestrzeni interakcji dziecka w stawianiu się świadomą osobą. Oznacza to wyzbycie się wdrukowanych iluzji, odkrywanie dobrych stron dziecka i określenie determinantów je formułujących, a w rezultacie dostrzeżenie, kim naprawdę ono jest. Pomocna staje się w tym procesie praca wychowawców nad samym sobą, przez który Maria Dudzikowa określiła „trudną sztukę tworzenia samego siebie obejmującą samokształcenie i/lub samowychowanie”¹⁵⁴.

Mówiąc za Carlem G. Jungiem, „Jeśli wychowawcy nieświadomie dopuszczają się wszelkiego rodzaju paskudnych postępów, kłamstw, jeśli pozwalają sobie na złe maniery, wówczas przykład, jaki dają, oddziaływa nieporównywalnie silnie niż wszelkie dobre zamiary”¹⁵⁵. Najogólniej rzecz biorąc zaprogramowane dziecko mechanicznie odtwarza schematy narzucone i wdrukowane w system wychowania, co sprzyja rozkwitowi cech neurotycznych charakteryzujących dziecięcą osobowość, takich jak: nieśmiałość, skrupowanie, słabe radzenie sobie ze stresem, poczucie winy, lęk, gniew, zazdrość, smutek. Nieprzypadkowo nasuwa się tu myśl, że „teraz”, natychmiast przechodzi w przeszłość i przyszłość. Dźwięk powstał w przeszłości np. poprzez uderzenie pałeczką w bębenek, trwa „teraz”, lecz nie ustaje natychmiast, a przebrzmiewa w przyszłości i ciągle się zmienia¹⁵⁶. To znaczy, że dziecko pogrążone w niezrozumiałej dla niego abstrakcji, nierozumnie poddaje się prowadzeniu i cudzej zasadzie życiowej. Podąża za dźwiękiem wprowadzającym go w mroczną przyszłość. Heidegger, znajdując się po wpływie myśli Platona, skłaniał się ku wyprowadzeniu człowieka z jaskini. Wyjście ze

¹⁵³ J. Janowska, *Psychologia humanistyczna jako podstawa praktyki pedagogicznej*, (w:) M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 87.

¹⁵⁴ M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje...*, dz. cyt., s. 288.

¹⁵⁵ C.G. Jung, *O rozwoju...*, dz. cyt., s. 150.

¹⁵⁶ E. Husserl, *Idea fenomenologii*, J. Sidorek (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 84–85.

świata pozorów i nicości oznacza wyzwolenie się z ograniczeń i dążenie do prawdy. Tylko wówczas dziecko ma szansę poznać świat i „być – w – świecie”, być wolne. Tak więc „Bycie – nie byt – «istnieje» tylko o tyle, o ile prawda. Ta zaś *jest* tylko o tyle, o ile, i dopóki, jest jestestwo”¹⁵⁷. Fenomen „bycia – w – świecie” nie ogranicza niemiecki filozof do poznawania, lecz także do troski, która umożliwia wgląd w głębię własnego życia. „Troska pozywa jestestwo zewem sumienia ku jego najbardziej własnej możliwości bycia”¹⁵⁸. Oznacza to, że wychowanie nie może zasłaniać, zakrywać i hamować. Jest oczywiste, że dziecko w wieku przedszkolnym z uwagi na swoją nieporadność fizyczną, emocjonalną psychiczną jest skazane na wychowanie przez dorosłych. I z całą pewnością, będąc niezdolne do autorefleksji, staje się elementem świata i jest zmuszone podporządkować się jego uwarunkowaniom, „który jest imitacją rzeczywistości, bo ta oprócz zasłaniania nie ma nic wspólnego z rzeczywistością”¹⁵⁹.

Problematyczne dzieje wychowania analizuje Hans-Georg Gadamer, odnosząc się do twórczości Goethego. Filozof, kierując się wizją przyszłości, zakwestionował tradycję w kontekście obrazu człowieka. W jego opinii w utworach poety powstał obraz człowieka Twórcy – Geniusza, który przejawia wielki pęd do wolności, rozkoszowania się nią i ostatecznie powraca do rodziny. Kim jest Geniusz? „Kant opisuje genialność: geniusz to ulubieniec przyrody – podobnie jak piękno przyrody było widziane jako dar przyrody”¹⁶⁰. Hans-Georg Gadamer poddając się dalszej refleksji, odniósł się do fragmentu utworu¹⁶¹:

Von osten nach Westen	Ze wschodu na zachód
Von Ästen zu Ästen	Z gałęzi na gałąź
Von Westen nach Osten	Z zachodu na wschód
Von allen zu kosten	Wszystkiego spróbować
Von Früchten zu Früchten	Z owocu na owoc
Gefällt es mir nur	Tylko tak lubię
So komm ich und flieh ich	Tak przychodzę i odchodzę

¹⁵⁷ M. Heidegger, *Bycie i czas...*, dz. cyt., s. 291.

¹⁵⁸ Tamże, s. 399.

¹⁵⁹ M. Dembiński, *Wychowanie dziecka jako wyraz ludzkiej tragedii*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 55, s. 98.

¹⁶⁰ H-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, B. Baran (tłum. i wstęp), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 96.

¹⁶¹ H-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje*, M. Łukasiewicz & K. Michalski (tłum.), K. Michalski (wstęp), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979, s. 232.

Und wechsele die Flur
Und wer mich verfolger
Verlieret die Spur
Da bin ich recht zu Hause
Das ist der schönste Baum
Genügen mir zum Schmause
Die vielen Früchte kaum
Es machen brave Kinder
Die Eltern brav und gut.

I zmieniam strony
A kto za mną biegnie
Gubi ślad
Tu jestem naprawdę w domu.
To najpiękniejsze drzewo
Ta mnogość owoców
Ledwie mnie nasyci
Dobre dzieci czynią
Rodziców dobrymi i zacnymi.

Rozwój akcji w poetyckim dziele Goethego ukazuje, że wychowanie człowieka polega na swobodnym poznawaniu świata przez bawiące się dziecko i powrotu do ducha rodzicielskiego. Ukształtowany nowy człowiek tworzy mocniejszy i bardziej uduchowiony kolektyw rodzinny. Zadaniem rodziców jest otaczać czujną opieką i miłością swoje dziecko. Zaś rozkwitająca komunikacja językowa między nimi, „pierwszy głos” dziecka i jego pierwsze „wypowiedzi” są oznaką budzącej się tajemnicy życia w nim tkwiącej. Opanowanie języka umożliwia porozumienie się, dorośli uczą się mowy dziecka, a dziecko – mowy wychowawców. Tu nikt nie może wątpić, że język jest środkiem porozumienia się obu stron dialogu w danej sytuacji. Prawdziwe wychowanie odbywa się poprzez tworzenie i zadawanie otwartych pytań, na które nie zna się odpowiedzi, co implikuje tworzenie nowych perspektyw¹⁶². Popołniając błędy, poszukując odpowiedzi i odkrywając sposoby radzenia sobie z pytaniami otwartymi, dziecko rozwija swoją wyobraźnię i uczy się samodzielności, odchodzi od powielania utartych schematów.

Niemiecki filozof utrzymywał, że kształtowanie dziecka powinno odbywać się przez kontakt z otaczającym go światem i kształtowaniem poglądów na jego temat. Wydaje się to możliwe, gdy wychowywana osoba jest włączana do dialogu z kulturą, sztuką, nauką i historią. Co daje jej szansę na szerszy horyzont postrzegania, uwrażliwia na punkty widzenia innych ludzi i poszerza świadomość własnej wiedzy. Niemiecki hermeneuta, odwołując się do Sokratesa i Platona, rozmowę między Ja i Ty, między Ja i dziełem sztuki, przeszłością i przyszłością, metaforyczne określił jako grę, w której jednostki coś przyjmują lub coś odrzucają, budując w ten sposób drogę od naiwnego rozumienia do głębszego rozumienia. Co należy rozumieć jako bezustanny ruch wykraczania poza siebie. Wydaje się znamienne podkreślenie, że celem

¹⁶² H-G. Gadamer, *Prawda i metoda...*, dz. cyt., s. 519-526.

Gadamerowskiej idei wychowania jest nie tworzenie naukowców, ale mądrych ludzi, którzy potrafią urzec indywidualnym myśleniem, swobodą uwewnętrznienia jednostkowej istoty, dostrzeganiem myślenia innych. Człowiek mądry przyznaje się do swojej niewiedzy oraz szanuje zdanie innych. Podjęte przez Hansa-Georga Gadamera intelektualne rozważania w odniesieniu do aspektu mądrego człowieka odsłaniają „duchowy wzlot” dziecka¹⁶³. Tak więc można powiedzieć, że w jego koncepcji indywidualność dziecka ustanawia nowe zasady życiowe, własne przekonania i własną duchową świętość. Nowa istota duchowa w pełni legitymuje się samorozwojem, samourzeczywistnieniem i wznosi się ponad ustanowione przez dorosłych reguły, ich plany i marzenia, obawy i troski.

Podsumowanie

W tej części rozdziału przedstawiono wielowymiarowe podejście do wychowania, które łączy indywidualny rozwój dziecka z jego relacjami rodzinnymi. Ukazana jest idealistyczna wizja wychowania, oparta na klasycznych teoriach pedagogicznych jako proces głęboko uduchowiony, wręcz metafizyczny. To podejście może być w wielu przypadkach oderwane od realiów współczesnego życia dziecka i trudne do praktycznego zastosowania. Uzasadnieniem takiego podejścia stała się potrzeba stworzenia współczesnego modelu wychowania, odpowiadającego na pogłębiający się kryzys moralny, rodzinny oraz dominację technologii. Podkreślono znaczenie wolności jako podstawy samourzeczywistnienia i odpowiedzialności za własne życie, zgodnie z filozofią egzystencjalizmu i psychologią humanistyczną. Jednocześnie zaznaczono, że rola wychowawcy ogranicza się do funkcji kontrolnej lub administracyjno-technicznej, co rodzi istotne pytania o granice wychowawczej kontroli oraz konsekwencje narzucania dzieciom obcych wzorców myślenia i działania. W tekście wyraźnie zaznaczono różnicę między wychowaniem a socjalizacją, prezentując dwa typy socjalizacji: pierwotną i wtórną. Ukazano przy tym pesymistyczny obraz współczesnych systemów wychowawczych, równocześnie podkreślając potrzebę przywrócenia dziecku statusu aktywnego uczestnika własnego rozwoju. Choć należy zauważyć, że perspektywa ta może być nieco idealistyczna, nieuwzględniająca ograniczeń praktycznych i różnorodności środowisk wychowawczych. Odwołując się do klasyków pedagogiki, takich

¹⁶³ H-G. Gadamer, *Rozum, słowo, dzieje...*, dz. cyt., s. 237-239.

jak Jan H. Pestalozzi czy Jean-Jacques Rousseau, zaakcentowano, że dziecko nie jest projektem do zrealizowania, lecz istotą, która mówi, chce być słuchana, ma własne pragnienia oraz oczekiwania. Poruszono także kwestię samorozwoju dorosłych, którzy często nie są otwarci na poznanie samych siebie i nie potrafią porzucić uprzedzeń i schematów, co może utrudniać pełne zrozumienia dziecka.

1.3.1. Wybrane koncepcje wychowania dziecka

Wychowanie przeżywa ewolucję historyczną, uwikłane jest w różne wydarzenia, przemiany społeczno-gospodarcze i kulturowe. Proces ten wkomponowuje się w dany moment historyczny, synchronizuje się z przyjętymi wartościami przez społeczeństwo. W świetle idei platońskiej wychowanie zajmuje się kształtowaniem idei duszy i moralnym konstytuowaniem człowieka. Wtedy w naturalny sposób kreuje się tożsamość jednostki.

Psychologowie i pedagodzy humanistyczni poddali krytyce wychowanie ograniczające jednostkę, która przygotowuje się do uczestnictwa w działalności skierowanej ku urzeczywistnieniu zadań bezwarunkowych. Ich zdaniem wychowanie jednostki jest procesem niewyczerpalnym, silnie powiązanym z kulturą i jej wartościami, które wymagają dynamicznego rozwoju. Co więcej, ukierunkowywali wychowawców na procesy upodmiotowienia w trakcie oddziaływań wychowawczych, które sprzyjają samoaktualizacji i samodoskonaleniu się dziecka. Podstawowym postulatem nurtu humanistycznego jest poszanowanie i rozwijanie przejrzystości zorganizowanych relacji międzyludzkich opartych na zaufaniu, empatii i odpowiedzialności. W tej kwestii do głosu dochodzą pożądane cechy człowieka wychowującego, kluczową rangę uzyskuje postawa nauczyciela-facylitatora. Stąd już krok do unicestwienia blokad komunikacji interpersonalnej między osobami uwikłanymi w proces wychowania, kształcenia i nauczania-uczenia się¹⁶⁴. Co z kolei generuje przestrzeń sprzyjającą pełnemu uniwersalnemu potencjałowi vitalności ludzkiej, samorozwojowi duchowemu, intelektualnemu i społecznemu.

Błędne odczytanie koncepcji nurtu humanistycznego prowadzi do wyidealizowanego wizerunku wychowawcy, niemalże nieskazitelnie czystej duszy anielskiej i wzoru lekarza, który uzdrawia, chroni i leczy swego podopiecznego. Czy powszechnie akceptowany *profesjonalizm* nauczyciela da się

¹⁶⁴ C.R. Rogers, *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2002, s. 311, 314.

przełożyć na język zaleceń do recepty, konkretnie opisujących kolejność i czas przyjmowanych cudotwórczych lekarstw? Lech Witkowski dostrzega paradoks w zestawieniu roli nauczyciela, którzy walczą o upodmiotowienie dziecka z „umiejętnością uprzedmiotawiającego dystansu wobec niego jako przedmiotu”. W jego opinii „zarówno niezdystansowana troskliwość, jak i beztroski dystans nauczyciela, to różne strony tego samego zredukowania roli zawodowej pedagoga, obdarzenia jej z stanowiącego jej sens posłania i realnego stopnia trudności i dramaturgii”¹⁶⁵. Rozszerzając myśl można skonstatować, że nadmierna troskliwość nauczyciela wobec dziecka prowadzi do pozbycia się własnej odpowiedzialności. Wypowiedzi Lecha Witkowskiego nakłaniają do zerwania pajęczyny iluzji utkanej przez psychologów humanistycznych i pedagogów humanistycznych. Dowodzą one, że fakt zderzenia teorii z rzeczywistością staje się niepowodzeniem edukacyjnym.

Poddając analizie idee psychologii humanistycznej i pedagogii humanistycznej, można dojść do wniosku, że chodzi o dostrzeżenie konieczności urzeczywistnienia postaw ukierunkowanych na harmonię, spójność i koherencję¹⁶⁶. Rozpatrywanie wymienionych cech nie da wystarczającego obrazu pożądanych zachowań dziecka i jego wychowawców, całościową syntetyczną jedność stanowi odsłonięcie kulis procesów podporządkowanych ocenianiu.

Z kolei wspólnie, gdy mówi się o wychowaniu dziecka, to najczęściej koncentruje się na instrumentach umożliwiających osiągnięcie arbitralnych celów. W konsekwencji sztucznie wytworzone narzędzia uznawane są za jedyne i doskonałe. Autorzy – eksperci od wychowania – prześcigając się w ich projektowaniu, poddają krytyce wszystko to, co nie da się zaprezentować za pomocą liczb i sztucznie wytworzonych wykresów. Zaś zebrane dane poddawane są coraz bardziej skomplikowanym obliczeniom matematyczno-statystycznym, z których w dalszym etapie obróbki powstają wnioski i nowe propozycje dalszych eksploracji na polu wychowania. W efekcie akcentuje się, że wychowawca ma za zadanie wprowadzić dziecko w świat poznawczych, etycznych i estetycznych wartości środowisk, w których ono się rozwija (rodzinnego, lokalnego, narodowego oraz o szerszym zasięgu społeczno-

¹⁶⁵ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Instytut Badań Edukacyjnych & Lech Witkowski, Warszawa 2007, s. 135-137.

¹⁶⁶ Por. B. Wojciszke, *Inferring interpersonal attitudes: hypothesis and the Information-gathering process*, „European Journal of Social Psychology” 1994, nr 24, s. 383-401; M. Podohájeká, K. Guziová, *Kompetencie v predškolskej edukácii*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2012, s. 61. (tłum. E. Wyczółkowska)

kulturowym). Faktem jest, że przebiegowi rozwoju dziecka i stawania się sobą sprzyja sposób przyjęty przez rodziców oraz nauczycieli przedszkoli, w jaki chcą osiągnąć postawione cele. Według Bogusława Śliwerskiego zmiany zachodzące w globalnym społeczeństwie transformują potrzeby, a tym samym cele obywateli, co z kolei implikuje wartości i cele wychowawcze. Trudno jest określić kryteria, które byłyby zawsze aktualne w dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości¹⁶⁷. Niewątpliwie odpowiedzialność za uniwersalne cele spada na wychowawców. Wyróżnić można trójetapowość tego procesu: poznawanie i analizowanie potrzeb oraz oczekiwań jednostki i społeczeństwa w danym momencie historycznym; tworzenie celów; dążenie do ich osiągnięcia. Nieuniknione staje się w tym miejscu zaakcentowanie pozycji wychowawcy, jak i manifestacji werbalnej osób w dialogu. Zatem, w relacjach osobowych między wychowankiem a wychowawcą kluczowa staje się intencjonalność oddziaływań zachodzących w trakcie wzajemnej komunikacji.

W literaturze pedagogicznej spotyka się różne koncepcje wychowania, dość często autorzy odwołują się do podstawowego trio, wyróżnionego przez Kurta Lewina, Rona Lippita i Roberta K. White'a: autokratycznego (restrykcyjnego, autorytarnego), demokratycznego (autorytatywnego) i liberalnego (kochającego i niekochającego). Prowadzona eksploracja strategii wychowawczych wyodrębniła dwa kolejne style wychowania, mianowicie – niekonsekwentny i okazjonalny.

Wychowanie autokratyczne opiera się na surowości, karaniu, ocenianiu, przyklejaniu etykietek, sile i posłuszeństwie. Opiekunowie dziecka nie przejawiają miłości wobec niego, bezustannie je kontrolują i moralizują. Dorosli wymagają, nie zważając na indywidualne potrzeby dziecka, jego zainteresowania oraz możliwości zarówno intelektualne, jak i fizyczne. W konsekwencji dziecko, które żyje w ciągłym napięciu i braku więzi emocjonalnych z rodzicami, buntuje się i łamie zasady, które mu nie odpowiadają. Popada w konflikty na różnych płaszczyznach życia.

Wychowanie demokratyczne jest skoncentrowane na ciepłych relacjach z dzieckiem, emocjonalnym związku wychowawców z dzieckiem. Wychowawcy szanują dziecko i uwzględniają jego pragnienia i indywidualność. Budując swój autorytet w oczach dziecka, ustalają jasne reguły, które umożliwiają racjonalne kierowanie jego rozwojem. W konsekwencji dziecko ma dobre relacje z rodzicami, wie, że może na nich liczyć w każdej sytuacji ży-

¹⁶⁷ B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012, s. 19.

ciowej i otrzyma mądre wsparcie. Racjonalne reguły wychowawcze zaimplementowane w dzieciństwie i ich przestrzeganie przez wszystkich uczestników procesu stanowią fundament prawidłowego budowania poczucia własnej wartości. Dzieci wychowywane w tej idei są samodzielne i liczą się ze zdaniem innych.

Wychowanie liberalne określa się jako „bezsresowe”. Styl ten opiera się na przesadnie okazywanej miłości, na ciepłych relacjach i ograniczonej kontroli. Ponadto, słabe kompetencje komunikacyjne wychowawców wpływają na nieporadne, niepewne stawianie wymagań wobec dziecka. Rodzice przejawiają brak istotnych przemyśleń w ważnych oddziaływaniach wychowawczych. Dziecko wychowane w myśl założeń stylu liberalnego objawia zachowania egoistyczne, nie szanuje innych. Takie cechy niszczą relacje międzyludzkie, dziecko nie potrafi współpracować w grupie, jest niezdyscyplinowane i słabe emocjonalnie, niewytrwałe w działaniach. Ma wygórowane poczucie wartości, co może przyczyniać się do aroganckiego zachowania. Dziecku trudno jest zaakceptować krytykę, nie dostrzega swoich błędów, a obwinia innych¹⁶⁸.

Wychowanie niekonsekwentne charakteryzuje się zmiennym sposobem oceny i kontroli dziecka, w zależności od sytuacji. Niewątpliwie, przyczynia się do tego brak ustalenia celów i metod postępowania. Dziecko jest nagradzane lub karane w zależności od humoru i subiektywnej oceny rodzica, np. złe samopoczucie rodzice powoduje, że dziecko jest karane za nic. W takiej sytuacji dziecko nie wie, jak ma się zachować w danej sytuacji, żyje w chaosie poznawczym, jest zdezorientowane, czuje się zagrożone i niepewne. Dziecko tym samym traci szacunek do wychowawców, żyje w lęku, frustracji i odraagowuje agresją¹⁶⁹.

Wychowanie okazjonalne, tzw. „od czasu do czasu”, „od przypadku do przypadku” – wychowawcy okazjonalnie zajmują się dzieckiem: pochwałą, gdy usłyszą o sukcesach lub zganią, gdy coś zbroi. Czasami podejmą jakieś działania, lecz ich zaangażowanie w stymulowanie rozwoju dziecka i wspieranie go w kreowaniu jego własnej przestrzeni życiowej jest krótkotrwałe. Rodzice czy nauczyciele przyjmujący ten styl wychowania są niekonsekwentni w swoich założeniach wychowawczych, nie dostrzegają lub nie chcą dostrzegać, gdy dziecko przekracza ustalone granice. W takiej atmosferze swo-

¹⁶⁸ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 313.

¹⁶⁹ M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski, *Psychologia wychowawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002, s. 445.

body i nieswobody dziecko nie czuje się zaopiekowane, traci szacunek do dorosłych. Dziecko w akcie dbania o siebie, braku wsparcia od najbliższych, w życiu osobistym kieruje się przede wszystkim własnym dobrem i interesem, z trudem dostrzega potrzeby innych. Ponadto, nie uznaje systemu wartości, który nie jest zgodny z jego własnym oczekiwaniem¹⁷⁰.

Jaki styl wychowania dominuje w wychowywaniu polskiego dziecka w rodzinie, przedszkolu, a także w szerszej społeczności? Teoretycznie przyjmuje się, że styl demokratyczny jest najkorzystniejszym sposobem dla holistycznego rozwoju dziecka. Dziecko wychowywane w takiej atmosferze otrzymuje gruntowne podstawy moralne. Badania wskazują, że wybór stylu wychowania jest silnie uwarunkowany kulturowo i koreluje z psychospołecznymi cechami płci. W obserwowanych przypadkach dziewczynki częściej wychowywano w stylu demokratycznym, obdarzając je ciepłem i bliskością, podczas gdy chłopcy częściej doświadczali wychowania liberalnego, pozbawionego tych elementów. Należy jednak uwzględnić, że zmiany społeczne, kulturowe i historyczne mogły modyfikować te wzorce¹⁷¹. Ważnym aspektem procesu wychowawczego są również postawy przedstawicieli środowiska wychowawczego, które oddziałują na pole aktywności dziecka w różnych kontekstach. Doświadczenia indywidualne kreują cechy osobowości i system wartości jednostki.

Podsumowanie

W podrozdziale odwołano się do ewolucji wychowania na tle przemian społeczno-gospodarczych i kulturowych, ze szczególnym uwzględnieniem idei psychologii i pedagogiki humanistycznej. Podkreślono znaczenie podmiotowości dziecka, które sprzyja jego samorealizacji i samodoskonaleniu się, przy czym wypada wskazać na ryzyko idealizacji tego modelu, nieuwzględniającej przeszkód praktycznych oraz typów środowisk wychowawczych dzieci. Zwrócono uwagę na rolę nauczyciela jako facylitatora wspierającego rozwój dziecka. Odwołując się do refleksji Lecha Witkowskiego, podkreślając, że dobry pedagog musi balansować między empatią a wymogami obiektywnej oceny, co stanowi istotną krytykę uproszczonego podejścia, w którym wycho-

¹⁷⁰ M. Przetacznik-Gierowska, G. Makięto-Jarża, *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 296-297.

¹⁷¹ M. Dominiak-Kochanek, A. Frączek, K. Konopka, *Styl wychowania w rodzinie a aprobaty agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2, s. 78-82.

wawca jest jedynie pasywnym obserwatorem lub nadmiernie „miłosiernym przewodnikiem”. Następnie omówiono współczesne podejście do wychowania dziecka, które w dużej mierze opiera się na diagnozach i wydawaniu opinii w oparciu o statystyki. Zwrócono uwagę na schematyczność tego podejścia, uwzględniając, że nadmierne zaufanie do liczb i analiz statystycznych nie oddaje w pełni potencjału i indywidualnych potrzeb dziecka. Opisano także różne style wychowania, zarówno te prowadzące do chaosu i buntu, jak i te oparte na zaufaniu i empatii. Ostatecznie podkreślono znaczenie równowagi między karami, miłością, wymaganiami a jasno określonymi granicami.

1.3.2. Podmiotowy model wychowania

Status podmiotowy definiowany jest jako „(...) stan rozwoju człowieka: jego świadomości i samoświadomości, sprawczości i odpowiedzialności, wiedzy o sobie i o świecie”¹⁷². Zdaniem Józefy Bałachowicz status podmiotowy można ująć jako cel wychowania i samowychowania. Jako cel nie jest osiągany na stałe, gdyż status podmiotowy ma charakter dynamiczny, a punktem docelowym jest osiągnięcie poziomu dojrzałego podmiotu w sensie subiektywnym i społecznym¹⁷³. Przepustką do osiągnięcia poziomu dojrzałego podmiotu jest umiejętność generowania celu/celów/kierunku aktywności swojej działalności, tworzenie programów czynności oraz dokonywanie poznawczej kontroli nad sobą i otoczeniem, w oparciu o własny system wartości i standardów. Zdarzyć się może, że jednostka przyjmie cel/cele/kierunek aktywności z zewnątrz. Warunkiem koniecznym, aby w tej sytuacji działalność miała charakter podmiotowy jest skonfrontowanie go z własnym systemem wartości. A w konsekwencji zaakceptowanie lub skorygowanie. Analogicznie rzecz się ma, jeśli chodzi o zaadaptowany program działań¹⁷⁴. Dla zwiększenia jasności rozumienia dojrzałego podmiotu przytoczę w tej kwestii wypowiedź Krzysztofa Korzeniowskiego: „Jednostka, opierając się na systemie własnych wartości, formułuje cel czy kierunek działalności, wybiera i tworzy program czynności, ocenia ich skutki. Brak któregoś z tych elementów prowadzi do

¹⁷² E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej*, Akademia Bydgoska im. K. Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 87.

¹⁷³ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 73-74.

¹⁷⁴ Por. K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, (w:) K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983, s. 48-49.

uprzedmiotowienia człowieka. Uniemożliwianie stawiania sobie przez człowieka własnych celów, osobistego sposobu ich osiągania, narzucanie innej niż własna oceny efektów działania są działaniami uprzedmiotawiającymi. Tym samym jest manipulowaniem świadomością jednostki czy uniemożliwianie jej działania tak przez bezpośrednie ingerowanie w przebieg czynności, jak i przez np. izolowanie człowieka od efektów jego pracy”¹⁷⁵. Z badań przeprowadzonych przez Daniela Bańka¹⁷⁶ wynika, że brak kontroli poznawczej nad skutkami swych działań jest elementem budzącym niepokój w poczuciu podmiotowości przez jednostkę. Człowiek, wyzbyty kontroli poznawczej wobec siebie i otaczającego świata, nie zdaje sobie sprawy z własnych zachowań i nie posiada wiedzy o działaniach świata zewnętrznego. A jego wpływ na kształtowanie rzeczywistości jest ograniczony lub całkowicie udaremniony. W efekcie człowiek nie potrafi przewidzieć dalszego rozwoju sytuacji, nie jest aktywnym podmiotem czynności i nie realizuje zadań, a tym samym nie dąży do osiągnięcia celu/celów. Innymi słowy, obraz człowieka jako „metafizycznego odkrywcy samego siebie, zamkniętego w zaczarowanej kuli doświadczeń”¹⁷⁷ zostaje zamazany.

Konsekwencją procesów transformacji świata i podmiotów, globalizacji, rozkwitu społeczeństwa informacyjnego jest wielość i różnorodność poglądów o podmiotowości. Dlatego też na podmiotowość warto spojrzeć z perspektywy filozofii, psychologii i socjologii, co ułatwi przejście do problematyki podmiotowości w naukach o wychowaniu.

Podmiotowość w ujęciu filozoficznym jest szczególnego rodzaju wartością, która domaga się realizowania wartości wolności oraz innych wartości podmiotu. Podmiot zaś jest samoświadomym, absolutnym źródłem znaczeń, sensu i wiedzy. Rozważania wokół kartezjańskiej wizji podmiotu doprowadzają do wyłonienia dwóch modeli podmiotowości: pierwszy to *podmiot silny* i drugi to *podmiot słaby*, które charakteryzują się oceną komunikacji. W pierwszym ujęciu *podmiot silny* uznaje język, zarówno pojęciowy, jak i wizualny, jako narzędzie posłuszne jego woli. Język służy mu do przekazywania jego idei i wiedzy jako aktywności społecznej. Tym samym wzmacnia jego pozycję w społeczeństwie i aktywizuje jego wpływ na interpretację wła-

¹⁷⁵ Tamże, s. 49.

¹⁷⁶ D. Bańka, *Wybory zachowań w warunkach ograniczania podmiotowości człowieka w pracy zawodowej*, (w:) Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy. Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Uniwersytet Śląski, Katowice 1992, s. 64.

¹⁷⁷ K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka...*, dz. cyt., s. za: J. Czapiński, *Wokół problemu humanizmu w psychologii*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, XXII, 2.

nych wypowiedzi. W przypadku *podmiotu słabego* język jest niestabilny, ulega wpływom zewnętrznym, nie poddaje się procedurom kształtowania i precyzowania. Wysoka ocena komunikacji apeluje do *wolności podmiotu silnego*. *Podmiot silny* gwarantuje, że interpretacja jego tekstu nie jest podporządkowana humorom odbiorcy¹⁷⁸. Mówiąc inaczej, dojrzały proces komunikowania się w szerokim tego słowa znaczeniu projektuje i kształtuje człowieka wolnego. O ile John Dewey zobowiązywał dorosłych członków struktury społecznej wobec młodego pokolenia do tworzenia warunków umożliwiających komunikowanie się, które właściwie „polega na dzieleniu się doświadczeniem, aż stanie się ono wspólną własnością”¹⁷⁹, o tyle wyższe uczelnie nadal niewystarczająco kształcą nauczycieli w kontekście aktów komunikacji. Ogólnie rzecz biorąc, przyszłym nauczycielom zaszczepia się wartości, a niewielki nacisk kładzie się na reguły komunikacji. Upośledzony językowo nauczyciel przejawia niedobór poznawczy, co ostatecznie ogranicza go w kształtowaniu podmiotowości indywidualnej dziecka. W tym miejscu warto poddać refleksji ową indywidualną podmiotowość dziecka.

W ujęciu socjologicznym podmiotowość to wpływ działań ludzkich na strukturę społeczną. „Od tego podstawowego sensu wywodzą się pewne znaczenia pochodne, np. podmiotowość jednostek, klas, mas, ruchów społecznych – rozumiana jako zdolność (dysponowania środkami, umiejętnościami, motywacjami) do wywierania wpływu na kształt struktury społecznej, lub podmiotowość społeczeństwa – rozumiana jako podatność struktur społecznych na tego rodzaju wpływy (ich plastyczność, reformowalność)”¹⁸⁰.

Psychologowie często odwołują się do dwóch koncepcji podmiotowości, pierwszą z nich określe w ujęciu *ja*, czyli transformacja wewnętrzna jednostki odpowiednio do okoliczności, w których się znajduje. Z kolei drugą koncepcję podmiotowości określe jako *świat i inni*, w tym przypadku to jednostka wpływa na przebieg zdarzeń, przemienia otoczenie i dostosowuje je do siebie¹⁸¹.

¹⁷⁸ Ł. Białkowski, *Sartre versus Blanchot. Spory wokół figury podmiotu twórczego we francuskiej estetyce lat czterdziestych i pięćdziesiątych*, (w:) A. Pobjewska (red. nauk.), *Współczesne refleksje wokół kartezjańskiej wizji podmiotu*, Wydawnictwo Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2011, s. 170-171.

¹⁷⁹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie...*, dz. cyt., s. 16.

¹⁸⁰ P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, (w:) P. Buczkowski, R. Cichocki, *Podmiotowość. Możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań 1989, s. 12-13.

¹⁸¹ R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003, s. 24.

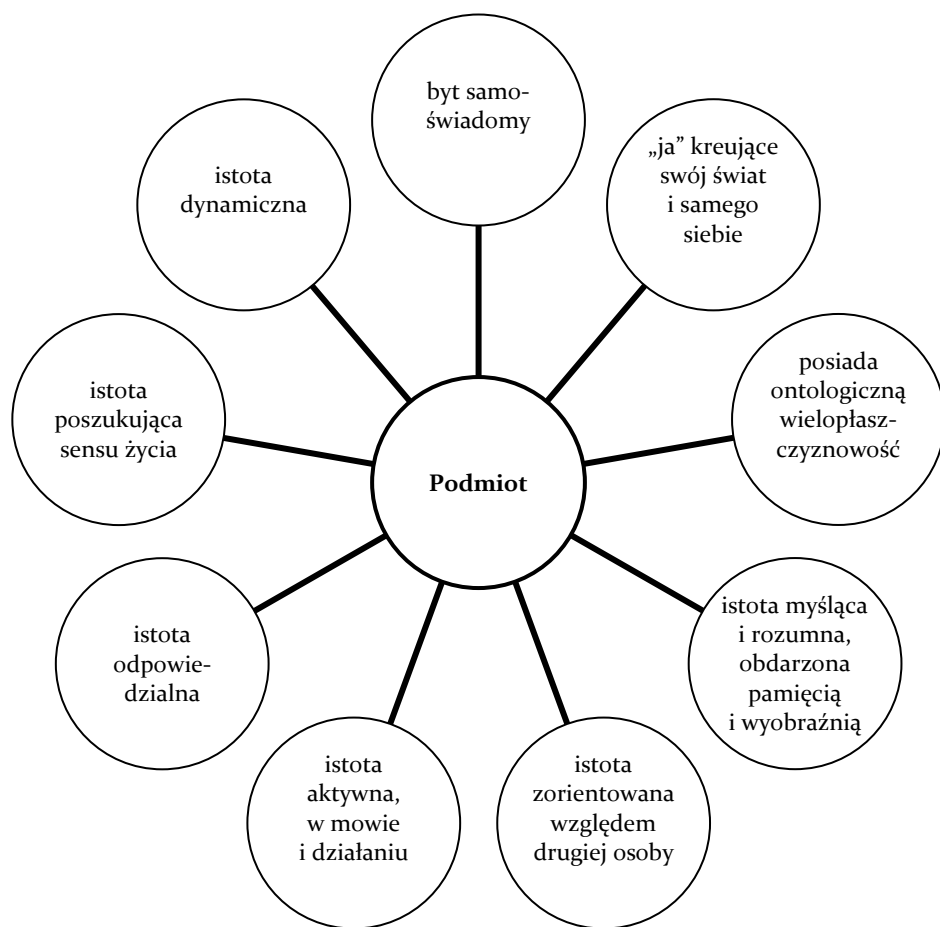
Skoncentrowanie się na problemach działania i myślenia podmiotu, pozwala określić podmiotowość jako budowanie harmonijnych stosunków autonomicznej jednostki z otoczeniem według jej własnej siatki wartości. Wartości własne to te, które jednostka akceptuje i nie są narzucone przez inne osoby. Podmiot może dokonywać modyfikacji kryteriów wartości przyjętych w procesach aktywności społecznej i je zinternalizować do własnych potrzeb¹⁸². Taki model podmiotowości człowieka jest najbliższy pedagogice i problemom budzącym w niej emocje. Współczesna refleksja nad podmiotowością, szczególnie w pedagogice humanistycznej, często odwołuje się do hermeneutyki jako podstawy filozoficznej rozumienia człowieka. Hermeneutyka, która wywodzi się z filozofii greckiej (m.in. Platona) oraz tradycji judaizmu i chrześcijaństwa, początkowo koncentrowała się na interpretacji tekstów filozoficznych i religijnych, a następnie rozszerzyła zakres na prawo i filologię. W XIX wieku Friedrich Schleiermacher sformułował hermeneutykę jako sztukę interpretacji, łącząc reguły interpretacyjne z artystycznym rzemiosłem rozumienia, argumentując, że interpretacja wymaga świadomego wglądu w proces rozumienia i jego uwarunkowania, a nie tylko schematycznego stosowania reguł. Ideę tę rozwinęli kolejni myśliciele, tacy jak Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Hans-Georg Gadamer oraz Paul Ricoeur. Wnieśli oni istotne pojęcia, takie jak przedrozumienie, tradycja, koło hermeneutyczne oraz znaczenie konfliktu interpretacji. Heidegger akcentował egzystencjalny wymiar rozumienia i autentyczności bytu, natomiast Gadamer i Ricoeur podkreślali konieczność intersubiektywnego uzasadnienia interpretacji. W pedagogice hermeneutyka stanowi ważny nurt refleksji nad specyfiką rozumienia człowieka i jego podmiotowości. Jej przedstawiciele podkreślają, że proces wychowawczy to dialog i interpretacja znaczeń, a nie tylko przekazywanie wiedzy i bezrefleksyjne działania¹⁸³.

Na tej podstawie, odwołując się do hermeneutycznych inspiracji (H.G. Gadamerem, P. Ricoeura, Ch. Taylorem i J. Habermasem), Józefa Bałachowicz wyszczególniła podstawowe cechy podmiotu osobowego, co przedstawia schemat 1. Zaproponowany model pracy ukazuje nauczyciela jako in-

¹⁸² M. Kofta, *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, (w:) M. Kofta (red. nauk.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, s. 37.

¹⁸³ B. Milerski, *Intersubiektywność w pedagogice hermeneutycznej. Od badań filozoficznych do realistycznego zwrotu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2015, Nr 2(236), s. 56-74; H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, B. Baran (tłum. i wstęp), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.

terpretatora rzeczywistości wychowawczej, który poprzez dialog, obserwację i refleksję dostrzega osobowy charakter dziecka.



Schemat 1. Podstawowe cechy podmiotu

Źródło: opracowanie własne na podstawie J. Bałachowicz, *Rozwój podmiotowy dziecka współczesnym wyzwaniem edukacji początkowej*, (w:) J. Bałachowicz, St. Fryci (red.), *Język – Literatura – Wychowanie. Praca zbiorowa dedykowana profesor Annie Kowalskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006, s. 124-125.

Przy takim ujęciu indywidualnej podmiotowości akcentowanie możliwości dziecka i kreacja jego podmiotowości to kluczowy aspekt w zakresie tworzenia warunków sprzyjających uzyskiwaniu tego statusu. Analiza różnorodnych poglądów i koncepcji w teorii pedagogiki pozwala spojrzeć na dziecko i wychowawcę z dwóch perspektyw. W sytuacji, gdy dziecko znajduje się

pod dominującym wpływem wychowawcy, ujmowane jest jako przedmiot wychowania. Podmiotowy charakter dziecka przejawia się pozyskiwaniem kontroli nad otoczeniem, rozpoznaniem sytuacji i określeniem zadania do wykonania. Dziecko doświadcza poczucia osobistego sprawstwa, dostrzega siebie jako twórcę celów i programów działania, bierze odpowiedzialność za wykonywane zadania. Dziecko, konstruując swoją przestrzeń, dostrzega własną moc kreacji. Obserwacja zmian, których jest współsprawcą wzmacnia w nim wiarę we własną siłę. Co z kolei wywiera wpływ w sferze wartości¹⁸⁴.

Nie ulega wątpliwości, że tworzenie obrazu siebie i obrazu świata, wraz z koncepcją własnych wartości jest równoznaczne ze stawianiem się i byciem dojrzałym podmiotem. Ewa Kubiak-Szymborska zapewnia, że nieuzyskanie lub utrata takiego stanu rozwoju nie jest jednoznaczna z przedmiotowością i byciem przedmiotem, a tym bardziej utratą człowieczeństwa¹⁸⁵.

Stanowisko, że dziecko, a ogólnie rzecz ujmując człowiek, bywa podmiotem, a niekiedy przedmiotem, przyjął Józef Lipiec. W zamyśle autora *Wolności i podmiotowości człowieka* pomiędzy dwoma skrajnymi stanowiskami podmiotowości, tj. pełną teoretyczną podmiotowością, a całkowitym odrzuceniem podmiotowości, istnieją pośrednie kombinacje. Subtelne różnice między przejściowymi stanowiskami wynikają z faktu, że człowiek raz bywa podmiotem, raz przedmiotem wobec pewnych układów odniesienia¹⁸⁶.

Z uwagi na szerokie spektrum rozważań teoretycznych wokół podmiotu i podmiotowości, za Marią Czerepaniak-Walczak¹⁸⁷, Ewą Kubiak-Szymborską¹⁸⁸ i Józefą Bałachowicz¹⁸⁹ należy zaproponować cztery spojrzenia na ujęcie podmiotowości w rozważaniach pedagogicznych: podmiotowy paradygmat edukacji, podmiotowość jako cel wychowania oraz podmiotowość jako wartość edukacyjna, podmiotowość jako wymiar i efekt działań edukacyjnych.

¹⁸⁴ Por. T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, (w:) J. Reykowski, O. Ovčinnikova, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977, s. 60-63; E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 89.

¹⁸⁵ E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży...*, dz. cyt., s. 87.

¹⁸⁶ L. Lipiec, *Wolność i podmiotowość człowieka*, Wydawnictwo „Fall”, Kraków 1997, s. 16-17.

¹⁸⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, (w:) E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, WERS, Bydgoszcz 1999.

¹⁸⁸ E. Kubiak-Szymborska, *Podmiotowość młodzieży...*, dz. cyt.

¹⁸⁹ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych...*, dz. cyt.

W przypadku podmiotowego paradygmatu edukacyjnego, stanowiącego zwrot ku człowiekowi i jego rozwojowi duchowemu, zwrócono uwagę na dążenie do wzajemnego ustanowienia się przez wychowanka i wychowawcę jako podmioty. Z tego powodu warunkami dla podmiotowego charakteru wychowania jest nadanie swobody myślom, słowom i czynom. Celem wychowania podmiotowego jest odkrywanie i tworzenie samego siebie, wzbogacanie własnej osobowości i kształtowanie twórczej postawy. Akcentowana jest również potrzeba autokreacji i poszukiwania wartości już na poziomie wczesnej edukacji. Niewątpliwie danie swobody dziecku jest złudzeniem niewiedzy, która prowadzi do eksponowania iluzorycznej wolności, sarkazmu, nieufności i niewolnictwa¹⁹⁰, a te nie są cechami charakterystycznymi dla systemu demokratycznego. Członkowie społeczeństwa demokratycznego nie mogą unikać odpowiedzialności za rzeczywiste wybory. Przeciwnie, są świadomi, że nie ma eksperta, który to zrobi za innych i uwolni ich od odpowiedzialności za wydawanie opinii, czy skutki podejmowanych wyborów¹⁹¹. Sprowadza się to do modelu wychowania podmiotowego, w którym wzmacnia się świadomość własnego *ja*, poczucia wartości siebie i identyfikowania się z własnym wnętrzem.

Antonina W. Gurycka skłoniła się ku określeniu wychowania podmiotowego jako dwupodmiotowej sytuacji wychowawczej wyznaczonej zawsze przez układ ludzi, rzeczy i zadań¹⁹². W przestrzeni edukacyjnej znaczy to, że zarówno dziecko, jak i człowiek wychowujący są podmiotami, które rezonują ze sobą falami energii w określonych częstotliwościach. Można to zwizualizować dwoma kamykami rzuconymi do wody, gdy są podobne i rzucone z taką samą siłą, to rozchodzące fale ze sobą się harmonizują. Wizualizacja przemawia za przyjęciem tezy, że w modelu podmiotowym między jednostkami zachodzi równowaga w przepływie informacji, komunikacji i aktywności. Teoria ta nie wyklucza świadomego poczucia wystąpienia ogra-

¹⁹⁰ Por. M. Dudzikowa, *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1985; K. Obuchowski, *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985; M. Łobocki, *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3-4; M. Łobocki, *Podmiotowe traktowanie uczniów*, „Wychowawca” 1998, nr 7-8; R. Cichocki, *Podmiotowość w społeczeństwie...*, dz. cyt.; J. Niemiec, A. Popławska (red. nauk), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2009.

¹⁹¹ Por. P. Moss, *Markets and democratic experimentalism: Two models for early childhood education and care*, 2008, www.bertelsmann-stiftung.de (dostęp: 05.03.2020).

¹⁹² A.W. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, (w:) E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, „Wers”, Bydgoszcz 1999, s. 110.

niczeń podmiotowości jednej osoby przez dominację podmiotowości drugiej osoby, na co ta pierwsza nie wyraża zgody. Bierze się tu pod uwagę fakt, że w modelu podmiotowym nauczyciele, rodzina oraz przedstawiciele instytucji i organizacji jedynie wspierają dzieci w poszukiwaniu i tworzeniu własnej podmiotowości. Co więcej – konstatuje Tadeusz Lewowicki – fundamentalnym zadaniem wychowawcy-podmiotu jest wspomaganie dziecka „w realizacji indywidualnych celów, pomocy w samorealizacji, w rozwoju własnej osobowości, kształtowaniu własnej podmiotowości według również własnych pragnień, wyobrażeń, motywacji”¹⁹³. Wychowawca podmiotowy jest pomocnikiem dziecka w przekraczaniu ograniczeń, we wzbogacaniu potencjału dziecka i poszerzaniu jego przestrzeni wolności¹⁹⁴. Tym samym wzbogaca samego siebie, napotykaną przeciwność losu traktuje jako okazję do osobistego rozwoju oraz do wzbogacania posiadanych mocy i umiejętności. Zarówno dla dziecka jak i wychowawcy świat staje się przyjaznym i obfitym obszarem własnej aktywności jednostki. Aktywność ta uwarunkowana jest przez różne czynniki, a jednym z nich jest przyjęty model edukacji.

Powyższe rozważania pozwalają na odniesienie się do podmiotowego modelu edukacji, który „wiąże się z nowymi zadaniami edukacji – przygotowaniem do nowego życia społecznego i obywatelskiego”¹⁹⁵. Co oznacza zwiększenie praw jednostki i pełnienie roli służebnej instytucji czy organizacji wobec podmiotu. Ważnym wówczas zadaniem edukacji staje się wzbogacenie potencjalnych możliwości jednostki przez świadome dokonywanie wyborów wyrażających własne preferencje oraz wyborów związanych z dobrem zbiorowości, jednocześnie respektując umiejętność przewidywania skutków. Przejawy zachowań podmiotowych są najbardziej widoczne w partnerskich relacjach między dziećmi i nauczycielkami (nauczycielami), nauczycielkami (nauczycielami) i rodzicami, dziećmi i rodzicami, a także między dziećmi, rodzicami i nauczycielkami (nauczycielami) z przedstawicielami społeczności pozaprzedszkolnej. Zatem nowe rozumienie edukacji zorientowanej podmiotowo nadaje współuczestnikom równy status w decydowaniu o elementach

¹⁹³ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, ŻAK Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1994, s. 61.

¹⁹⁴ M.K. Stasiak, *Duchowa ewolucja człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007, s. 130.

¹⁹⁵ J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 67.

procesu edukacji (np. celach, zadaniach, formach pracy, metodach pracy, treści, środkach dydaktycznych, infrastrukturze budynku)¹⁹⁶.

Wymienione obszary podmiotowości to nie tylko szansa i wyzwanie dla edukacji w kształtowaniu nowego społeczeństwa, ale też zagrożenia. Potencjalnym problemem jest kierowanie się ideą bezstresowego wychowania dziecka, doprowadza się wówczas do sytuacji, w której to dzieci dyktują warunki, zgłaszają roszczenia, przeciwstawiają się woli dorosłych, wręcz same narzucają swoje zdanie. W przypadku, gdy wychowawcy nie ulegają presji ze strony wychowanka, dość często rodzi się przemoc i agresja zarówno w dziecku, jak i w dorosłych¹⁹⁷. Kolejnym minusem wyidealizowanej podmiotowości dziecka jest absolutyzacja jednostki (podporządkowanie edukacji dziecku), obniżenie poziomu wiedzy, zaanektowanie czasu wolnego, pustka aksjologiczna¹⁹⁸. Trudno nie zauważyć, że wymienione obawy są najczęściej skutkiem „braku kompetencji nauczycieli w zakresie podmiotowości uczniów w działaniach edukacyjnych oraz luki w wiedzy o edukacji jako procesie, w toku którego kształci się dzieci do samodzielnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w społeczeństwie”¹⁹⁹. Wszak nie należy zapominać, że zaakceptowanie podmiotowości dziecka wzmacnia podmiotowość nauczyciela.

Podmiotowy charakter edukacji niewątpliwie ma znaczenie dla formułowania celów wychowania. Tym bardziej, że kreowanie świadomego, wolnego i odpowiedzialnego człowieka jest celem nadrzędnym w systemie wychowawczym. Józefa Bałachowicz, za Peterem Silcockiem²⁰⁰ i Freą Janssen-Vos²⁰¹, poszukuje miejsca podmiotowości jako celu wychowania dziecka, który określa jego życie. Przy czym, uznając długofalowość i zmienność celów w czasie, eksponuje fundamentalną rolę celów nakierowanych na podmiotowy rozwój dziecka koherentny z jego zainteresowaniami. W tej koncepcji na podium stawiane jest dobro dziecka jako podmiotu oraz rozwój u niego po-

¹⁹⁶ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, ŻAK Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1994, s. 61-63.

¹⁹⁷ M. Nowak-Dziemianowicz, *Rodzina wobec problemów wychowania*, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2001, nr 3, s. 44.

¹⁹⁸ T. Lewowicki, *Przemiany oświaty...*, dz. cyt., s. 64.

¹⁹⁹ B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 192.

²⁰⁰ Por. P. Silcock, *New Progressivism*, Taylor&Francis e-Library, London 2004; P. Silcock, *The Death of Progressivism?: The Impact of the National Curriculum on Primary-School Classroom Ideologies* (paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference; September 11-14 1997: University of York) (dostęp: 08.01.2020; tłum. Ewa Wyczółkowska).

²⁰¹ F. Janssen-Vos, *Jakość w klasie: kluczowa rola nauczyciela*, „Dziecko i Edukacja” 1993, z. 1.

czucia bezpieczeństwa i miłości, które są silnikami napędowymi ekspresji ludzkiego potencjału indywidualnego i wspólnotowego. Ponieważ podmiotowość jest formą stosunków międzyludzkich, więc celem wychowania staje się także podmiotowość nauczycieli, rodziców i innych osób współuczestniczących w pełnym rozwoju osobowym dziecka. W polskiej oświacie podmiotowość nauczycieli jest ograniczona, gdyż aparat władzy państwowej, jako jedyny organ oceniający nauczycieli, narzuca mu pewne schematy postępowania związane z realizowaniem programów. Dorota Klus-Stańska określa dwa obszary, w których realizowane jest uprzedmiotowienie nauczycieli:

- decyzyjno-działaniowy, w którym rzekome sprawstwo nauczycieli przyjmuje postać wypełniania cudzych zaleceń (tzn. naukowych, ideologicznych czy jakichkolwiek innych);
- refleksyjny, w którym nauczyciele stają się pozbawionymi samoświadomości zawodowej pośrednikami, akceptującymi właściwie bez bliższego oglądu (a tym bardziej bez oglądu krytycznego) teorii przedstawionych im najczęściej w postaci bryku.

Danie nauczycielom swobody w tworzeniu programów w sferze organizacyjnej, metodycznej czy aksjologicznej, niekoniecznie przyczyni się do umocnienia statusu ich podmiotowości. Podjęty wątek kieruje rozważania ku kształceniu nauczycieli, które oparte jest na narzucaniu modelowych rozwiązań i opieraniu się na wyuczonych przesłankach naukowych, które niejednokrotnie uległy przedawnieniu²⁰². Wpływ nauczycieli, którzy nie są zdolni do kreatywnego i elastycznego myślenia pedagogicznego oraz nie potrafią poddawać refleksyjnej i krytycznej interpretacji zaistniałych faktów, na podmiotowy rozwój dziecka jest żaden. Przyjmując takie założenie, najogólniej można powiedzieć, że współcześni nauczyciele rzadko pomagają dziecku w osiągnięciu podmiotowości finalnej²⁰³. Zdarza się, że nauczyciele nie doceniają swojej roli we wsparciu rozwojowym dziecka. Objawia się to dyskwalifikowaniem już na starcie danego dziecka, które pochodzi z rodziny dysfunkcyjnej

²⁰² D. Klus-Stańska, *Uprzedmiotowienie nauczycieli. Uwagi na marginesie*, (w:) D. Klus-Stańska (red.), *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowanka*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1996, s. 82-84.

²⁰³ Por. T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanka*, (w:) F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993, s. 86; J. Bałachowicz, *Rozwój podmiotowy dziecka współczesnym wyzwaniem edukacji początkowej*, (w:) J. Bałachowicz, St. Fryci (red.), *Język – Literatura – Wychowanie. Praca zbiorowa dedykowana profesor Annie Kowalskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006, s. 121-130.

i wrzucenia go do szuflady z napisem „to bez szans” – powieliła ścieżkę życiową swoich rodziców. Przyjęcie jako bazę zarysu sytuacji rodzinnych przez nauczycieli do interpretacji osiągnięć dziecka jest niebezpieczne dla wspierania jego progresywnego rozwoju podmiotowości. Wówczas nauczyciele czują się zwolnieni i jednocześnie usprawiedliwieni z aplikowania dziecku dodatkowego wzmocnienia ukierunkowanego na dążenie do wyznaczania celów życiowych, rozwijania zainteresowań, kierowania własnym rozwojem, kształtowania wiary we własne siły, podnoszenia własnego poczucia wartości itp. Innymi słowy, nauczyciele wycofują się z procesu kreowania jednostki demokratycznej. Powstrzymanie się człowieka wychowującego przed uruchomieniem procesów motywacyjnych w człowieku wychowywanym skutkuje negatywną postawą dziecka do procesu edukacji²⁰⁴. W obecnym świecie demokratycznym nadal obowiązują stare preferencje w sposobach działania nauczycieli, okazuje się, że nie formułują oni własnej roli w rozkwicie aktywności podmiotowej dziecka, raczej scedowują na rodzinę. W swoich działaniach dbają o utrwalenie zastanego poziomu i kierunku wysiłków podejmowanych przez jednostkę. Pocieszające jest to, że los lubi „płatać psikusy”, przez co to zdegenerowane i wykluczone dziecko osiąga sukcesy w dorosłym życiu, a nauczyciel wyjmuje go z szuflady „te bez szans” i bezceremonialnie wkłada do szuflady „moje sukcesy”. Dość często podkreślając swoje zasługi w karierze „tego bez szans”.

Sytuacja dziecka z rodziny wykluczonej społecznie zmienia się, gdy natrafia na nauczycieli określanych metaforycznie jako *terapeutów z przestrzeni serca*, którzy spojrzą na to dziecko jak na diament do wypolerowania i nadania mu blasku. *Terapeuci z przestrzeni serca* mają moc, gdyż patrzą zarówno z przestrzeni cielesnej, jak i duchowej, co ułatwia im dotarcie do źródła patologii i zneutralizowania jej przyczyn. Jednym z pierwszych neurologów, który leczył ludzi łącząc objawy cielesne z życiem psychicznym, był Sigmund Freud. W pełni poświęcił swoją uwagę na aspekcie stosunku ciała do duszy. Ukazał chociażby zależności, jakie zachodzą między strachem, gniewem, smutkiem a zmianami wyrazu twarzy. I odwrotnie, podjął próbę zbadań zależności między emocjami pozytywnymi, takimi jak: radość, uśmiech i szczęście a młodością ciała. Na podstawie tych przesłanek powstała cała grupa form terapii, które w sposób łagodny wpływają na stan psychicznych osób zwracających się o pomoc. Podczas sesji terapeuta koncentruje się na

²⁰⁴ J. Bałachowicz, *Teorie indywidualne nauczycieli...*, dz. cyt., s. 144, 150-151.

osobie i tworzy klimat do dialogu. Tym samym toruje drogę do warstwy wewnętrznej jednostki, doprowadza do topnienia oporu, pobudzenia ciekawości intelektualnej oraz gotowość do współpracy. Co ciekawe, przyjmuje postawę badacza w stosunku do siebie²⁰⁵. Przy czym nie jest celem tego typu procesów terapeutycznych wyparcie blokad, lecz ich ujawnienie, wybaczenie sobie i innym oraz ich zaakceptowanie. Po takim akcie uzdrawiania człowiek zaczyna spoglądać na siebie obiektywnie, nie oskarża siebie, przyjmuje do świadomości oraz akceptuje informacje i przyczyny stanu psychicznego i cielesnego. Z chwilą zakończenia procesu terapeutycznego przejmuje ster w swoje ręce. Dzięki результатам doświadczeń terapeutów patrzących całościowo na człowieka można odnieść korzyść w odkrywaniu tajemnic wprowadzających dziecko na wyższy poziom świadomości. Albowiem, proces terapeutyczny zaproponowany przez Sigmunda Freuda czy Carla R. Rogersa zmierza do zmian w dziecku, w jego własnej osobowości i poczuciu wartości samego siebie. Owe stany osiągnąć są poprzez rozpoznanie sfery wewnętrznej i sfery zewnętrznej. Co niewątpliwie ułatwia sprawowanie kontroli nad własnymi emocjami i myślami w przestrzeni materialnej oraz w wyobraźni²⁰⁶, w klimacie autentycznej wolności i odpowiedzialności. Pojawia się pytanie, jak psychoanalizę, psychologię i psychoterapię humanistyczną skoordynować z obszarem wychowania? Wątpliwość budzi fakt, jak stwierdza Bogusław Śliwerski za Wolfgangiem Kronem²⁰⁷, że wiedza terapeutyczna nie uwzględnia takich aspektów, jak: treści wychowania, uwarunkowania społeczne, asymetryczna struktura wychowania i jego ukierunkowanie na przyszłość. Z drugiej strony, nawiązuje do zaniedbanego i niedocenianego elementu wychowania, jakim jest interakcja wychowawcza. W wyniku uszlachetnienia stosunków pedagogicznych największą wartość zyskuje autentyczne wychowanie oraz poszanowanie godności wychowanka. W wyniku tego procesu uaktywnia się w dziecku poczucie podmiotowości, na które składa się²⁰⁸:

²⁰⁵ Por. S. Freud, *Technika terapii*, R. Reszke (tłum.), Wydawnictwo KR, Warszawa 2007; C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, A. Dodziuk, E. Knoll (tłum.), „Thesaurus-Press”: Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991.

²⁰⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001, s. 23.

²⁰⁷ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 249–250, za: W. Krone, *Zur Erziehung des Erziehers Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie*, Peter Lang, Frankfurt am Main – Bern – New York – Paris 1992.

²⁰⁸ Por. M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1993, s. 169; M. Nowicka-Kozioł, *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 1,

- poczucie wolności wyboru;
- poczucie wpływu na zdarzenia i ich skutki;
- poczucie odpowiedzialności za czyny planowane i realizowane;
- poczucie mocy sprawczej;
- poczucie zdolności do konstruowania własnego świata wartości;
- poczucie partnerskich, dialogowych i autentycznych kontaktów interpersonalnych.

Przyjęte wymiary poczucia podmiotowości są zaczątkiem podejmowanych prób operacjonalizacji kategorii podmiotowości i zastosowania jej w formułowaniu celów wychowania. Takich zabiegów podjęła się Maria Czerepaniak-Walczak, jej zdaniem „potrzeba operacjonalizacji teoretycznego pojęcia podmiotowości i sprowadzenia go do postaci empirycznych faktów wynika z interesów poznawczych pedagogiki jako nauki o warunkach intencjonalnego rozwoju osoby i zmiany jej świata”²⁰⁹. Podmiotowość dziecka sprowadza się do doświadczeń i aktywności poznawczej już po narodzinach. W grę zawsze wchodzi jego aktywność we wszechświecie i przyjęte mechanizmy doskonalenia się²¹⁰. Jednak nie może budzić wątpliwości fakt, że w pewnych okolicznościach następuje „blokada podmiotowości w oficjalnym życiu edukacyjnym, a przede wszystkim niefunkcjonalność zachowań nonkonformistycznych w „oficjalnych” strukturach społecznych”²¹¹, która implikuje zastąpienie zainteresowań inną aktywnością. W tej sytuacji właściwy poziom rozwoju dziecka i jego uczestnictwo w zdarzeniach dnia codziennego oraz wyrażanie swoich poglądów spychane jest poza granice jego rzeczywistości. Co stanowi zagrożenie dla kapitału dziecka na lepsze rozumienie siebie i innych, podejmowanie działań na własne konto i własną odpowiedzialność, wraz z upominaniem się o swoją podmiotowość.

s. 5; A. W. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania...*, dz. cyt., s. 113–114; J. Parafiniuk-Sońska, *Relacje między przeżyciem a działaniem nauczycieli klas początkowych*, (w:) K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków – Łowicz 1999.

²⁰⁹ M. Czerepaniak-Walczak, *Podmiotowość jako kategoria...*, dz. cyt., s. 88.

²¹⁰ Por. J.C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 227; J. Bałachowicz, *Teorie indywidualne nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*, (w:) K. Żegnałek, *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 137.

²¹¹ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka...*, dz. cyt., t. 2, s. 228.

Z przyjęcia podmiotowości w wymiarze teleologicznym rodzi się potrzeba przyjęcia zasad ukierunkowanych na zharmonizowaną współpracę dorosłych z dzieckiem²¹²:

- dostrzeganie dziecka, ukazywanie mu, że jest rozumiane;
- dostrzeganie problemów dziecka, docenianie wkładu dziecka w interakcje;
- nieograniczenie czasu podjętej aktywności;
- akceptowanie sposobów wyboru różnych kryteriów działania aktywności, materiałów potrzebnych w realizacji linii działania;
- proponowanie alternatywnych pomysłów;
- zachęcanie dzieci do okazywania pomocy;
- nienarzucanie dziecku własnych sposobów widzenia rzeczywistości, ale dawanie mu prawa do odkrywania, nadawania znaczeń, porównania.

Wymienione reguły tworzą filary konstrukcji o podmiotowym charakterze wychowawczym. Tak więc w ogólnym rozumieniu w procesie tym chodzi o względną równowagę aktywności wychowanka i wychowawcy. Co jest tożsame z uznaniem zarówno podmiotów wychowujących, jak i podmiotów wychowywanych jako pełnoprawnych uczestników procesu wychowania²¹³. Wyzwaniem staje się akcja afirmatywna, która prowadzi do przyjmowania modelu współpracy opartego na empatii, zaufaniu i odpowiedzialności.

Temat urzeczywistniania podmiotowości koncentruje się wokół wartości będących źródłem samorealizującej się i zindywidualizowanej jednostki. Zachodzi ścisła korelacja między wartościami a podmiotem. Krystyna Chałas podkreśla, że „wartość podmiotowości wpisana jest w wartość osoby. To wartość osoby decyduje o wartości podmiotowości”²¹⁴. Dziecko otwiera się na wartości i dzięki nim poznaje sens swojej egzystencji. Wartości zajmują miejsce centralne w procesie kształtowania osobowości człowieka, współuczestnicząc one w organizowaniu struktury osobowości. Co się dzieje, gdy wartości demokratyczne, przede wszystkim wolność i równość, schodzą na dalszy plan? Obecnie w polu dyskusji o edukacyjnym demokratyzmie silne emocje wzbudzają takie obszary nierówności jak płeć, religia i pochodzenie etniczne,

²¹² M. Karwowska-Struczyk, *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 2.

²¹³ Por. A. W. Gurycka, *Podmiotowość – postulat...*, dz. cyt.; A.W. Gurycka, *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1986, nr 3.

²¹⁴ K. Chałas, *Wartość podmiotowości, wartość w podmiotowości*, (w:) J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo PRYMAT Mariusz Śliwowski, Białystok 2009, s. 66.

wydaje się więc zasadne ograniczenie do tych trzech. W zaakcentowanych kategoriach dzieci podlegają wykluczeniu, marginalizacji, dyskryminacji i odbierane są im prawa²¹⁵. Nie szanuje się ich odmienności i próbuje się przeobrazić w kogoś innego.

Generalnie brak wartości, które sprawiają dziecku radość i uaktywniają go wewnątrznie może prowadzić do utraty sensu życia (nerwicy noogennej²¹⁶). Dziecko potrzebuje takich wartości, które je dynamizują, regulują jego postawę, zaspakajają jego potrzeby, prowadzą do sukcesów, przygotowują do porażek i ostatecznie wprowadzają w stan poczucia zaopiekowania. Oczywiście wartości nie pokierują podmiotem, to podmiot odkrywa je w sobie i poza sobą, poznaje je i realizuje poprzez czyny i zadania. Albowiem tworzy swój własny układ wartości, dokonuje ich selekcji i ostatecznie akceptuje je lub odrzuca²¹⁷. Nieakceptowanie wartości lub ich niewłaściwy wybór może prowadzić do zaburzeń w rozwoju, a tym samym do problemów natury wychowawczej. Zdrowo rozwijająca się jednostka również nie może absolutyzować jednej wartości, gdyż własnością naturalną jest integrowanie się różnych wartości. Proces traktowania wybranej wartości jako bezwzględnej może prowadzić do zachowań patologicznych²¹⁸. Należy uwzględnić fakt, że stosunek do wartości może podlegać zmianom, dokonywanym przez wolną i odpowiedzialną jednostkę. Jednocześnie istnieją wartości ponadczasowe, które nie przemijają i w każdym okresie historycznym podmioty dążą do ich osiągnięcia. Roman Ingarden wskazuje triadę: prawdę, piękno, sprawiedliwość i dobro²¹⁹ jako kluczowy kontekst artykulacji podmiotowości. Otwarcie się na ten fakt generuje opcję pedagogiczną zorientowaną na nowe horyzonty i przezwyciężenie schematów.

Wymaga to więc refleksji na temat roli rodziców, dziadków, nauczycieli oraz przedstawicieli instytucji i organizacji we wprowadzaniu dziecka do świata wartości. Szereg badań w tym obszarze przytacza Eva Klčovanská,

²¹⁵ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie?*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 50-58.

²¹⁶ Pojęcie to wprowadził psychiatra Victor E. Frankl w odniesieniu do sytuacji nieureczywistnienia wartości.

²¹⁷ T. Janicka-Panek, *Podmiotowość jako idea, cel i wartość... kształcenia w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, (w:) J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej...*, dz. cyt., s. 211.

²¹⁸ Por. K. Popielski, *Victor E. Frankl: analiza egzystencjalna i logoterapia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1977; K. Popielski, *Analiza poczucia sensu życia: Test Noodynamiki (T. N-D)*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991.

²¹⁹ R. Ingarden, *Księżeczka o człowieku*, A. Węgrzecki (tłum.), Wydawnictwo Literackie, Kraków 1973, s. 108.

która zwraca uwagę na fakt, że rodzice mają decydujący wpływ na wartości związane z prawie każdą dziedziną życia dziecka, poza czasem wolnym. W tym ostatnim przypadku znaczącą rolę odgrywają znajomi i przyjaciele. Gruntowna analiza badań przeprowadzonych przez samą Autorkę wskazuje przy wyborze wartości na konieczność dawania przez rodziców przestrzeni do wolnej i odpowiedzialnej decyzji. Zapewne niewskazana jest dominacja rodziców w przypadku przekazywania wiedzy i doświadczeń ze świata wartości. Badaczka jest przekonana, że osobista postawa rodziców i ich wychowawcze podejście do wartości są kluczem do poprawnych relacji wychowawczych²²⁰. Dalsze badania, przeprowadzone przez polskich pedagogów, potwierdzają przywołane wyniki badań. W ich opinii podstawowe wartości moralne determinują demokratyczną przestrzeń tworzenia relacji międzyludzkich²²¹.

Konkludując, wydaje się, że kluczem do zharmonizowania omówionych wyżej perspektyw staje się podmiotowość jako wymiar i efekt działań edukacyjnych. Paradygmat edukacji podmiotowej budził i nadal budzi nadzieję na dobrą przyszłość dziecka. Czy rzeczywiście mamy do czynienia w wychowaniu z podmiotowością? Czy wypada stawiać diagnozę, że podmiotowość jest dobrem, a przedmiotowość złem? W tej kwestii przyjmowane są różne stanowiska, jednym z nich jest podejście zrównoważone. Po wielu latach doświadczeń pedagodzy twierdzą, że zarówno skrajna podmiotowość, jak i ograniczenia w podmiotowym traktowaniu wychowanka czy wychowawcy nie są wskazane. Zdaniem Mieczysława Łobockiego wystarczy przestrzeganie zasady *złotego środka*, co oznacza ograniczone traktowanie dziecka w procesie wychowania. Autor podkreśla, że podmiotowe traktowanie dziecka wymaga dojrzałej postawy nauczycieli, rodziców oraz pozostałych osób biorących udział w rozwoju aktywności jednostki. Dlatego też starannie przygotowani nauczyciele umiejętnie prowadzą dziecko ku wolności w wymiarze aksjologicznym, egzystencjalnym i duchowym. Ponadto motywują dziecko do samodzielnych działań i uczenia odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Jednocześnie nauczyciele szanują własną podmiotowość²²².

²²⁰ E. Klčovanská, *Analiza roli rodziców w wychowaniu ku wartościom w procesie rozwoju osobowości*, (w:) J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej...*, dz. cyt., 68-78.

²²¹ E. Lewandowska, A. Andrzejewska, *Insight from research – kindergarden in Poland: parental responsibility*, (w:) L. Hryniewicz, P. Luff (red.), *Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries*, Routledge, Londyn 2021, s. 156.

²²² M. Łobocki, *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, (w:) E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo „WERS”, Bydgoszcz 1999, s. 167-174.

Nawiasem mówiąc, nauczyciele jako uczestnicy grupy twórczej są świadomi swej indywidualności, wolności i odpowiedzialności, stąd też niech będzie sobą w jak najwyższym stopniu i wznosi się na najwyższy poziom swojej mocy i twórczości²²³. Wobec tak przyjętej artykulacji i afirmacji podmiotowości ludzkiej Florian Znaniecki pisał o współpartnerstwie wychowanka i wychowawcy. Wychowawca i wychowanek stają się członkami grupy wytwórczej i wspólnie razem działają, realizują zamierzone cele dydaktyczne i wychowawcze. W ten sposób dorosły ma szansę obserwować dziecko nie tylko z zewnątrz, ale też dokonywać wnikliwej analizy jego pragnień i potrzeb wewnętrznych. Tym samym dochodzi do skonfrontowania w lustrze prawdy swojej własnej dominacji i odzwierciedlenia braków w nim samym. Chodzi tu o odsłonięcie ról granych w społeczeństwie i dialogowanie w formie rozmowy werbalnej i pozawerbalnej. Celem staje się teraz podjęcie rozważań, jak spełnianie pragnień i zaspakajanie potrzeb wszystkich członków grupy wytwórczej zależą od powodzenia lub niepowodzenia w wymianie myśli. Przyjęcie perspektywy, że gotowość do porozumiewania się jest jednym z kluczowych warunków demokratyzacji stosunków międzyludzkich ma na celu ukazanie dialogu jako praktyki wolności.

W refleksji nad rozmową wydaje się, iż jej efekty zależą od rozmówców i atmosfery wytworzonej w ich przestrzeni komunikacji. Jak pisze Władysław Puślecki, „nawiązana rozmowa może, ale nie musi budzić ich zainteresowania, może też, lecz nie musi być podtrzymywana, może być negowana, może nie «kleić się», może być w każdej chwili przerywana, może schodzić na inne tematy, może urywać się, może chociaż nie musi wciągać w nią innych, wywoływać aprobatę, dezaprobatę, a nawet oburzenie, ale może również ożywić się i powracać do punktu wyjścia i być konstruktywnie kontynuowana”²²⁴. Nie da się ukryć, że informacja zwrotna jest istotna dla rozmówców, jej brak, manipulacje lub niestaranność wypowiedzi stają się źródłem nieporozumienia i konfliktów. Zrozumienie idei odpowiedzialnej i krytycznej wymiany myśli stanowi podstawę gotowości nauczycieli, rodziców oraz pozostałych osób uczestniczących w rozwoju dziecka do działania etycznego.

Niestety w obszarze komunikacji interpersonalnej i intrapersonalnej dostrzega się intensyfikujący kryzys. Wiąże się to z narzuconym przez środki

²²³ F. Znaniecki, *Pisma filozoficzne*, t. 1, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 211.

²²⁴ Wł. Puślecki, *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 73.

masowego przekazu sposobem uobecniania symboli kultury. Lech Witkowski dostrzega, że społeczeństwu postnowoczesnemu wystarczy operowanie znakami i gestami, zaś nastąpiło zatarcie wymiany myśli słowem żywym. Mówi też o fizycznym zdystansowaniu z kulturą, formułuje ten stan za Peterem McLarenem²²⁵ jako: istnienie jednostki między uprzedmiotowieniem (nudą) a podporządkowaniem (lękiem). Owo zapośredniczenie rzutuje na jakość efektów poznawczych edukacji, jak również na sferę emocjonalną uczestników współpracy. „W tym – drastycznie rzutuje to na poprawę wobec wartości promowanych edukacyjnie, jak i na samą zdolność angażowania się w wartości ze strony tych podmiotów. Opór na zabiegi edukacyjne sprzęga się z sabotowaniem komunikacji (wycofanie, interakcje, nieszczerłość), jak i cynicznym dyskwalifikowaniem wartości”²²⁶. W rezultacie mamy do czynienia z konfliktem, w którym uczestniczą partnerzy współpracy.

W całym zamyśle edukacji ku podmiotowości jest „czynienie jednostek i grup społecznych władnymi upomnieć się o swój los, zdolnymi do walki ze złem je dotyczącym, przeciw upośledzeniu w położeniu społecznym, a zwłaszcza wobec doświadczenia bólu, bezsilności i cierpienia – oto zasięg właściwej pedagogiki. To podejście radykalnej teorii edukacji interesująco łączy się”²²⁷ z koncepcją kształcenia wyzwalającego. Proponowany przez Władysława Puśleckiego system kształcenia wyzwalającego wyłania potrzebę upodmiotowienia zajęć dydaktycznych. Warunkiem powodzenia koncepcji jest odrzucenie nauczania lekcyjnego, schematycznego i ograniczającego wolność dziecka oraz rolę nauczycieli ekspertów od wszystkiego. „Sprawą najważniejszą jest – pisze Władysław Puślecki – aby kształcenie wyzwalające przebiegało zawsze w klimacie wolności, wzajemnego zaufania, szczerości, szacunku, tolerancji, empatycznego zrozumienia, współdecydowania jego uczestników oraz podmiotowej odpowiedzialności uczących się za ich działania i uzyskane wyniki”²²⁸. Taka forma kształcenia wymaga aktywności dziecka i nowych metod nauczania, w tym kontekście sprzyjające i naturalne warunki powstają zarówno w placówkach oświatowych, jak i poza ich mura-

²²⁵ Por. P. McLaren, *Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enflashment*, „Journal of Education” 1988, vol. 170, issue 3, s. 53-83; J. Zwiernik, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej: studium teoretyczno-empiryczne*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Socjologia” 1996, nr 22, s. 15-16.

²²⁶ L. Witkowski, *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Instytut Badań Edukacyjnych & Lech Witkowski, Warszawa 2007, s. 112.

²²⁷ Tamże, s. 111.

²²⁸ Wł. Puślecki, *Kształcenie wyzwalające w...*, dz. cyt., s. 85.

mi. Rzecz w tym, że działanie w klimacie wolności przejawia się nie tylko realizowaniem siebie, ale też wzbogacaniem otoczenia.

Mądrość ta wyraża się w unaocznieniu realnej szansy na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Podsumowanie

W tekście ukazano status podmiotowy człowieka, traktując jego rozwój jako dynamiczny proces kształtowania świadomości, samoświadomości, sprawczości i odpowiedzialności oraz zdolność do poznawczej kontroli nad sobą i otoczeniem. Warto mieć na uwadze, że głoszenie idei pełnej autonomii jako celu wychowania, bez uwzględnienia realnych sytuacji jednostek, staje się zbyt wyidealizowane i trudne do osiągnięcia. Zaproponowano – za Józefą Bałachowicz – traktować podmiotowość jako cel wychowania i samowychowania. Jak zauważyli Krzysztof Korzeniowski i Daniel Bańka, podmiotowość wymaga nieustannej autorefleksji i krytycznej oceny wpływów zewnętrznych. Warto jednak podkreślić, że w wielu praktykach edukacyjnych sztywne procedury utrudniają autorefleksję, a tym samym rozwój podmiotowości staje się teoretycznym postulatem. Odniesiono się również do utraty autonomii, co prowadzi do braku możliwości pełnej kontroli nad efektami własnej aktywności, uprzedmiotowienia i poczucia bezsilności, a nawet całkowitego udaremnienia kształtowania rzeczywistości.

Łącząc perspektywy filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne, wskazano na złożoność i relacyjny charakter podmiotowości, zwłaszcza w kontekście relacji wychowawczych i społecznych. Uwzględniając różnorodność definicji, zaakcentowano, że celem wychowania podmiotowego jest odkrywanie i tworzenie samego siebie. Zwrócono również uwagę na problem uprzedmiotowienia nauczycieli, którzy, pozbawieni realnej autonomii i wsparcia, mają ograniczone możliwości respektowania podmiotowości dzieci. Ten aspekt ujawnia paradoks współczesnego systemu edukacji, z jednej strony oczekuje się od nauczycieli pełnej odpowiedzialności za rozwój dzieci, z drugiej – nie zapewnia się im realnych narzędzi i swobody działania. Cenne jest odniesienie do myśli Tadeusza Lewowickiego, który twierdzi, że podmiotowy wychowawca sam rozwija się poprzez towarzyszenie dziecku. Na szczególną uwagę zasługuje krytyczna ocena sytuacji nauczycieli w polskim systemie edukacji, którzy funkcjonują w sztywnych ramach programowych. W tekście pojawia się też ważna diagnoza zjawiska „szufladkowania”

dzieci z rodzin dysfunkcyjnych, które prowadzi do przedwczesnej rezygnacji z ich rozwojowego potencjału. To podkreśla konieczność roli przedszkola jako przestrzeni kompensującej deficyty i wspierającej autonomię dzieci. W tym miejscu warto zauważyć, że przypisywanie takiej wieloaspektowej funkcji przedszkolu, całkowicie wyrównującej deficyty wychowawcze, wymaga ostrożności. Wartościowym uzupełnieniem tej refleksji jest odwołanie się do ujęć psychoterapeutycznych i humanistycznych, które ukazują nauczycieli jako *terapeutów z przestrzeni serca*, przy jednoczesnym unikaniu utopijnej wizji roli terapeutycznej. Jednocześnie należy pamiętać, że nadmierne utożsamianie nauczyciela z terapeutą może prowadzić go do wypalenia zawodowego, co wpłynie na obniżenie jego skuteczności wychowawczej.

2. Rola środowisk wychowania i osób znaczących w rozwoju dziecka

Proces wychowania przebiega w pewnych warunkach materialnych i pozamaterialnych, konceptualizując środowisko wychowawcze dziecka, tworząc w ten sposób otwartą przestrzeń do czystych relacji. Zaś dziecko, obserwując wychowawców i eksplorując otoczenie, przyswaja wiedzę o świecie bliższym i dalszym. Profesjonaliści, przeprowadzając typologię środowisk, sięgali po determinanty, które stały się wyznacznikiem konstruowanego modelu rozwoju. Początkowo w literaturze opisywano skromne struktury środowiska, wraz z wszechogarniającą refleksyjnością, odnosząc się do pięciopoziomowej warstwy znaczeniowej (biologicznej, psychologicznej, socjologicznej, kulturologicznej, duchowej) i dociekając wieloaspektowości środowiska, poszerzono perspektywę o kolejne kręgi środowiskowe. Ustanowienie porządku powiązań między przejawami świata rzeczy a działaniami dziecka, zadecydowało o utworzeniu ekologicznego modelu Bronfenbrennera. Ów konstrukt wyjaśnia, w jaki sposób środowisko stymuluje rozwój jednostki, ukazuje pozycję nauczycieli w projekcie wychowania. Stan i uwarunkowania środowiska przedszkolnego skonstruował wizję nauczycieli przedszkoli jako członków instytucji wyposażonych w konkretne narzędzia pracy. Wypadkową rozważań w obszarze różnorodnych idei i ideologii w tym kontekście jest odniesienie się do trzech nurtów: zawodu, misji i profesjonalizmu. To z kolei implikuje dyskurs zorientowany na kompetencje bycia nauczycielem oraz typy

współczesnego nauczyciela. Często uważa się, że postawy nauczycieli, członków rodziny oraz innych osób współuczestniczących w polu współpracy, stanowią właściwe parametry relacji interpersonalnych. Sposób postępowania wychowawców przekłada się na zaufanie jako niezbędny element tworzenia partnerstwa. Istotnym czynnikiem determinującym zaufanie jest empatia, która jest wartością wewnętrzną. U podstaw działania wychowawców leży empatia, zarówno do siebie, jak i do innych członków społeczności przedszkolnej. Kolejnym elementem w zbiorze wartości jest odpowiedzialność, rozumiana jako rezultat sterowania rozwojem dzieci czy też samorozwojem. Odpowiedzialność jest niczym innym jak kluczowym aspektem rzeczywistości. Obejmuje swym zasięgiem wszelkie działania podejmowane przez jednostki w rzeczywistym świecie, w tym również w zakresie współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym.

2.1. Środowisko wychowawcze dzieci

Środowisko życia jednostki stanowiło i nadal stanowi przedmiot badań wielu naukowców różnych specjalności. Formułując definicję, a następnie typologię środowiska przyjęto dwa kryteria, a mianowicie: rodzaj bodźców oddziałujących na człowieka oraz cechy terytorialne środowiska.

Stefan Kunowski rozpoczął swoje rozważania o środowisku wychowawczym od dwóch składników tego pojęcia: środowiska i wychowania. Konstytuując pojęcie środowiska, operował kompozycją trzech wzajemnie sprzężonych składników: przyrodniczych, społecznych i kulturowych. Przeprowadzając interpretację środowiska wychowawczego, odkrywał współzależności środowiska społecznego z środowiskami przyrodniczym i kulturowym²²⁹. Warto podkreślić aktualność tego ujęcia w kontekście współczesnych naukowych rozważań teoretycznych i empirycznych. W czasie transformacji cyfrowej, bezustannego rozwoju technologii multimedialnej i wpływie mediów na jednostkę coraz trudniej rozróżnić co jest naturalne, a co sztuczne. Przyroda, społeczeństwo i kultura korelują ze sobą, tworząc hybrydowy model środowiska wychowawczego.

Podobnie Ryszard Wroczyński rozróżniał środowisko naturalne, społeczne i kulturowe. Dla pełniejszego zrozumienia tej typologii, warto nadmienić, że mówiąc o środowisku naturalnym należy mieć na względzie oto-

²²⁹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 75-78; St. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 230.

czenie, do którego nie dotarła ingerencja człowieka (klimat, flora, fauna, mikroorganizmy, owady, gleba). A rozumiejąc jeszcze szerzej, to także wpływy pozaziemskie na organizmy, np. promieniowanie kosmiczne, promieniowanie, jądrowe, jonosfery. Z kolei przez środowisko społeczne rozumie się osoby i stosunki społeczne zachodzące między nimi. To dość złożony konstrukt o bogatym zbiorze elementów oddziałujących na jednostkę oraz wzajemnie na siebie (gęstość zaludnienia, poziom ekonomiczny, wiek członków społeczeństwa, wykształcenie itp.). Mianem środowiska kulturowego określono wszelkie dobra kultury materialnej (budownictwo, komunikacja, warsztaty pracy) i abstrakcyjnej kultury duchowej (ideologie, filozofię, religię, prawo, moralność itp.) oddziałujące na człowieka. W tej dziedzinie uwzględnia się także podkultury (subkultury)²³⁰. Wroczyński zaproponował również klasyczną typologię środowiska wychowawczego, uwzględniając aspekty społeczne, przyrodnicze i kulturowe, która mimo upływu czasu zachowuje swoją aktualność i użyteczność we współczesnej nauce. Interesujące jest jego rozszerzenie rozumienia środowiska naturalnego, które sięga aż po wpływy pozaziemskie. To ujęcie w dobie rozwoju nauk kosmicznych zyskuje na znaczeniu.

Warto odnieść się jeszcze do Aleksandra Kamińskiego, który propagował ideę środowiska jako zespołu trojakich składników. Przytaczając przykłady zaczerpnięte z socjologii²³¹ i pedagogiki²³², omawiał bodźce kulturowe i przyrodnicze jako źródło zjawisk społecznych. W jego ujęciu ignorowanie elementów przyrodniczych i kulturowych jest niemożliwe w badaniach pedagogicznych i socjologicznych. Dlatego, idąc w ślad za Stanisławem Kowalskim, postulował, że proces uspołecznienia dziecka odbywa się „poprzez styczność z przyrodą i wytworami kultury, aktualizuje się przy udziale czynników społecznych, ustalonych sposobów ujmowania tak zjawisk przyrodniczych, jak i wytworów kultury i obchodzenia się z nimi; jest również sam w sobie procesem biopsychologicznym i społecznym”²³³.

W celu lepszego zrozumienia wielowymiarowej konstrukcji środowiska wychowawczego oraz wzajemnych relacji pomiędzy omówionymi jego komponentami poniżej zostanie przedstawiony syntetyczny model graficzny

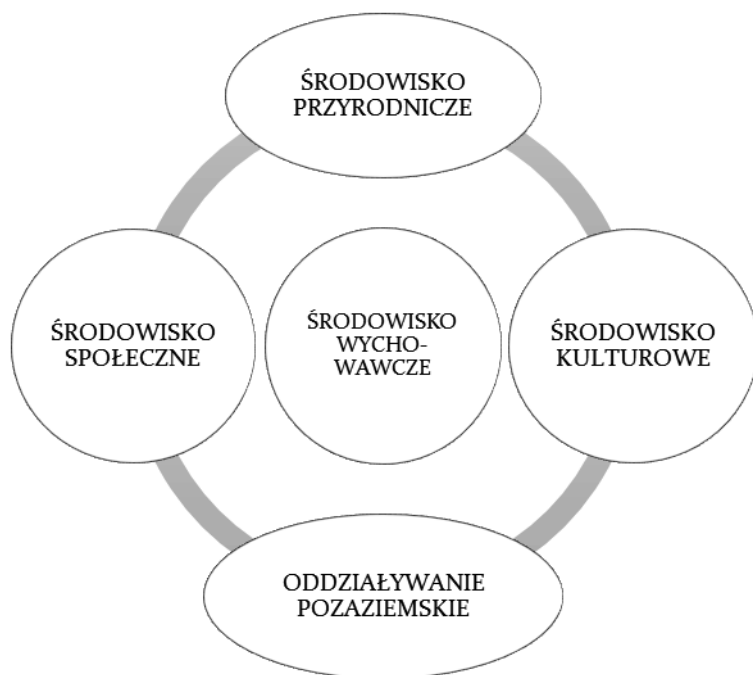
²³⁰ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 79.

²³¹ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.

²³² H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Nakładem „Naszej Księgarni”, sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.

²³³ S. Kowalski, *Szkola w środowisku*, PZWS, Warszawa 1969, s. 36.

(schemat 2). Model środowiska wychowawczego z uwzględnieniem oddziaływań pozaziemskich ukazuje wzajemne sprzężenie i korelacje między trzema podstawowymi komponentami: środowisko przyrodnicze, społeczne i kulturowe. Jednocześnie podkreślając złożony charakter środowiska wychowawczego, w którym granice między przyrodą, społeczeństwem, kulturą i oddziaływaniami pozaziemskimi ulegają przenikaniu i współoddziaływaniu. Koncepcja ta pozostaje aktualna, zwłaszcza w kontekście przemian technologicznych i cyfrowych, które komplikują tradycyjne różnice między tym co naturalne, a tym co sztuczne.



Schemat 2. Model środowiska wychowawczego wg koncepcji klasycznych (Stefana Kunowskiego, Bogdana Suchodolskiego, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Stanisława Kowalskiego)

W obliczu nagłaśnianych kryzysów: społecznego, rodzinnego, kulturowego i klimatycznego, jak również dominacji technologii nad bezpośrednią komunikacją międzyludzką, kontakt jednostki z naturą i kulturą nabiera szczególnego znaczenia. W odpowiedzi na te wyzwania powstają alternatywne formy edukacji dla dzieci i dorosłych, których misją jest promowanie wie-

dzy przyrodniczej oraz wspieranie bezpośredniego kontaktu jednostki z naturą i dziedzictwem kulturowym.

Reasumując klasyczne definicje środowiska wychowawczego można zauważyć, że wszyscy analizowani autorzy: Stefan Kunowski, Bogdan Suchodolski, Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński, Stanisław Kowalski odwoływali się w swoich rozważaniach do trzech głównych wymiarów środowiska: przyrodniczego, społecznego i kulturowego. Jedynie Stefan Kunowski poszerzył tę typologię o wymiar duchowy, zaś Ryszard Wroczyński zaproponował wzbogaconą interpretację środowiska naturalnego, uwzględniającą nawet wpływy kosmiczne.

Środowisko wychowawcze należy zatem postrzegać jako transformującą się przestrzeń wzajemnych relacji, w której kultura przenika przyrodę, a przyroda kulturę i na odwrót, a obie przeplatają się ze zjawiskami społecznymi. Elementy przyrody i idee społeczne są dostrzegane w kulturze. Dziecko idąc do lasu poznaje przyrodę, obserwuje ją, omawia gatunki drzew i innych roślin, ma możliwość rozwiązywania różnych problemów na ścieżkach międzyprzedmiotowych. Ponadto w wielu lasach są zabytki, miejsca historyczne oraz inne pamiątki z przeszłości²³⁴. Tradycje kulturowe, zabytki i nieliterackie dzieła sztuki, konkretne symbole będące elementami kultury silnie oddziałują na wzrost poziomu świadomości historycznej dziecka, wzbudzają w nim zainteresowanie przeszłością rodziny, narodu oraz dziejami ludzkości w różnych częściach globu. Wyjątkowe oddziaływanie na rozwój dziecka mają także wielopokoleniowe spacery między drzewami leśnymi, podczas których rodzice, dziadkowie dopełniają tło historyczne niespisanymi wydarzeniami swoich przodków. Warto też wyeksponować walory społeczne wędrowek po lesie, podczas których dziecko uczy się zasad zachowania wśród zwierząt i roślin. Wzajemne przenikanie elementów kulturowych, przyrodniczych i społecznych występują zarówno w miejskim, jak i w wiejskim środowisku. W każdym z nich są to oddziaływania wielostronne, przy czym uwarunkowania wpływające na proces wychowania dziecka różnią się od siebie. Sytuacje wychowawcze, rozumiane jako ciąg zdarzeń reżyserowanych przez wychowawcę, również zależą od miejsca i czasu ich występowania.

Stefan Kunowski wprowadził względnie pogłębione, pełniejsze rozumienie środowiska, co ma fundamentalne znaczenie dla *bycia-w świecie*. Mianowicie, za Wilhelmem Flitnerem oraz Sergiuszem Hessen, odsłonił

²³⁴ <https://www.kulturawlesie.pl/katalog/> (dostęp: 21.07.2024).

czwartą linię rozwoju, którą było środowisko duchowe. Oczywiście jest, że życie dziecka w określonej społeczności i kulturze nakłada pewne ramy na jego sferę duchową (światopoglądową). Od narodzin jednostka poznaje krok po kroku przekonania religijno-moralne, idee wygłaszane i dopuszczane w danej wierze religijnej. Dopuszczane jest do obrzędów, rytuałów i kultów wypracowanych przez pokolenia, w efekcie wytwarza i przyswaja projekt swojej struktury światopoglądowej. Jego wizja świata opiera się na wartościach wybranych przez społeczeństwo, w którym rozwija się i funkcjonuje w dorosłym życiu.

Zagłębienie się w przedmiot rozważań autora skłania do refleksji, że każda jednostka, która rodzi się i rozwija jako osoba społeczna i twórca symboli kultury, jest istotą duchową, kształtującą w pełni swoją duchowość, swoje wnętrze. Idąc dalej za wskazówkami pedagoga, można odnieść się do stworzonej przez niego pięciopoziomowej warstwy znaczeniowej:

- biologiczna, tworząca organizm dziecka – opieka nad zdrowiem psychicznym i fizycznym dziecka, zabiegi wychowawcze włączane do psychoterapii;
- psychologiczna, rozwijająca całokształt psychiki – kształtowanie umiejętności umysłowych, samodzielne badanie zjawisk i dochodzenie do prawdy;
- socjologiczna (społeczna), formująca dziecko jako osobę społeczną – formowanie charakteru, poprzez przyjmowanie ról i zadań społecznych przyjętych w danej społeczności, ukształtowanych przez przyrodę, kulturę i światopogląd;
- kulturologiczna, która wyrabia twórcę kulturalnego w dziecku – prowadzenie ku ideałom opartym na wartościach: prawda, dobro i piękno;
- duchowa (światopoglądowa), kształtująca w pełni duchowość w dziecku i jej stronę religijno-moralną – wtajemniczanie w egzystencję człowieka, jego spraw doczesnych i wieczności, w efekcie wprowadzając go w odkrywanie i projektowanie własnego wnętrza²³⁵.

Można założyć, że zróżnicowane uwarunkowania wewnętrzne (genetyczne) jak i zewnętrzne wpływają na wszechstronny rozwój dziecka w pięciu jego stadiach. Podjęcie kwestii środowiska duchowego, nazywanego przez niektó-

²³⁵ St. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 194-203; K. Chałas, *Dydaktyczny wymiar integralnego rozwoju i wychowania osoby ucznia w świetle koncepcji Stefana Kunowskiego o Podstawy Programowej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, tom 10(46), nr 2, s. 76-77.

rych pedagogów „światem niewidzialnym”²³⁶, jest istotnym elementem poznawczym w badaniach nad rozwojem i życiem dziecka. Idea duchowości przeniknęła także na grunt psychologii. Na tym polu prowadzone są badania, aby ująć i zrozumieć samo pojęcie duchowości²³⁷.

Wraz z rozwojem badań w sferze opieki, kształcenia i wychowania dziecka, wzrosła potrzeba zarówno konstruowania standaryzowanych narzędzi badań, jak i nowej koncepcji *środowiska* według aktualnych standardów. Przestrzeń życia społeczeństwa i każdej jednostki zmieniała się, została sztucznie przetworzona, a rozrosła się dzięki informacjom napływającym w szybkim tempie z różnych stron świata. Utworzone, wprowadzone i przyjęte algorytmy, które wyposażone zostały we własną logikę działania, a pochodzą z różnych dalszych zakątków kuli ziemskiej, mają większą siłę oddziaływania na dziecko niż bodźce z własnego podwórka. Zachodzące przemiany w środowisku globalnym wygenerowały „wysadzenie relacji społecznych z kontekstów lokalnych i ich rekombinację na nieograniczonych obszarach czasu i przestrzeni”²³⁸. Oddalanie się od kultury lokalnej, klasycznych schematów, wartości, przekonań i idei tkwiących w tradycji, w naturalny sposób jednostka poddaje rewizji swoje środowisko. Oddając się refleksyjności, dziecko obserwuje otoczenie, zaczyna je rozumieć, a także rozumieć samego siebie. Tak więc współczesny człowiek filtruje swoim wewnętrznym kodem napływające z zewnątrz informacje oraz doświadczenia zapośredniczone, następnie przetwarza je i tworzy własne środowisko. Oddziaływanie różnych kodów w społeczeństwie i ich rekombinacja uruchamia maszynę transformacji całej rzeczywistości społecznej²³⁹. W świetle tych rozważań wyłoniła się nowa interpretacja pojęcia „środowisko”. Przyjęto kompleksowy jego wymiar, a mianowicie: środowisko to układ stosunków przyrodniczych, ekonomicznych i społecznych, w których egzystuje człowiek. Z uwagi na szeroki zakres tego zagadnienia w pedagogice społecznej wymieniono dwie kategorie środowiska: „1) «środowisko naturalne», w którym żyje człowiek (abstrahujemy od dywagacji, na ile ono jest «naturalne») oraz 2) środowisko symboliczne,

²³⁶ W. Sroczyński, „Środowisko niewidzialne” w *andragogice*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 1.

²³⁷ I. Heszen-Niejodek, E. Gruszczyńska, *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, nr 1, tom 47.

²³⁸ A. Kołodziej-Durnaś, *Środowisko we współczesnych teoriach socjologicznych (Anthony Giddens i Ulrich Beck)*, „Rocznik Ochrona Środowiska” 2003, t. 5, s. 240.

²³⁹ Tamże, s. 241; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2001, s. 251-253.

czyli «świat ludzi» i «osobisty świat człowieka»²⁴⁰, przy czym „świat ludzi”/ „świat człowieka” dadzą się zbadać za pomocą neopozytywistycznych kryteriów. Natomiast poznanie „świata osobistego”/ „świata niewidzialnego” ma sens przy humanistycznej procedurze badawczej²⁴¹. Analogicznie w socjologii, obecnie środowisko oznacza świat naturalny, w którym istnieją społeczeństwa. Przyjęcie takiego stanowiska uzasadniono potrzebą poznania zarówno relacji społecznych, jak i zjawisk naturalnych dla głębszego zbadania problemów środowiskowych²⁴². Zaś w pedagogice mianem środowiska określa się krąg osób, rzeczy i procesów ekonomicznych, politycznych, społecznych, ekologicznych, kulturalnych, oświatowych i instytucjonalnych, które znajdują się w otoczeniu człowieka i oddziałują na niego. Powodują konstruowanie, rekonstruowanie i narrację własnych przeżyć psychicznych i duchowych, które generują działania konstytuujące warunki życia²⁴³.

W po części abstrakcyjnym świecie społecznym środowisko stanowi tło dla procesu wychowania, które jest zjawiskiem zarówno zaplanowanym, kierowanym, jak i spontanicznym, naturalnym i niekierowanym. W rzeczywistości bowiem wychowanie jest procesem zmierzającym do wywołania określonych zmian w osobowości dziecka zgodnie z przyjętą ideologią²⁴⁴. Ekspozowanie środowiska w szerokim jego znaczeniu, jako kluczowego czynnika wpływającego na wychowanie dziecka, można odnaleźć zarówno w dawnych, jak i współczesnych opracowaniach naukowych. Początki sięgają XVII wieku, kiedy rozpoczęto obserwacje małego dziecka. Pierwsze badania przeprowadzane były metodą opisu własnych dzieci. Analizy genezy i ewolucji pedagogiki naturalistycznej przedstawia Bogusław Śliwerski w swoim artykule „*Pedagogika lasu*” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice. Wskazuje w nim na wychowawczy aspekt środowiska naturalnego jako przestrzeni sprzyjającej rozwojowi dziecka. Według niego w procesie socjalizacji i edukacji młodych pokoleń należy uwzględnić „naturalne środowisko życia stanowiące źródło

²⁴⁰ W. Sroczyński, „Środowisko niewidzialne” w *andragogice...*, dz. cyt., s. 88.

²⁴¹ Tamże.

²⁴² A. Giddens, Ph.W. Sutton, *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, O. Siara, P. Tomanek (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 90-91, za: A. Irwin, *Sociology and the Environment: A Critical Introduction to Society, Nature and Knowledge*, Polity, Cambridge 2001.

²⁴³ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 206; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 76; Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju dziecka*, Wydawnictwo „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004, s. 156.

²⁴⁴ A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 4, s. 20; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia...*, dz. cyt., s. 94.

wszelkich dobrodziejstw. Skoro bowiem istota ludzka jest z natury dobra, to powinniśmy w toku ontogenezy liczyć się z prawidłowościami własnej natury, zaś rolą edukacji jest przygotowanie osób do zgodnego z nią postępowania. W wychowaniu naśladowującym samą naturę powinna dominować bezpośredniość, autentyzm, swoboda, spontaniczność i prostota”²⁴⁵. Taka perspektywa ukazuje potrzebę powrotu do bardziej humanistycznego podejścia w edukacji, które powala rozwijać się dziecku według jego własnych możliwości w połączeniu z otaczającym go światem. Współczesna pedagogika i inne nauki o człowieku, choć są skoncentrowane na danych liczbowych, coraz częściej zaczynają dostrzegać potrzebę włączenia dziecka w proces poznawania samego siebie i samodzielnego eksplorowania otaczającej go rzeczywistości. Do filozofii edukacji plenerowej i jej genezy nawiązuje również Wei-Tang Fang wraz z zespołem, odwołując się m.in. do koncepcji Jana Amosa Komeńskiego oraz myśli innych propagatorów tej idei z XIX i XX wieku. Podkreślono, że współczesna edukacja tego typu integruje elementy przyrody, środowiska społecznego oraz nauki, tworząc przestrzeń dla holistycznego rozwoju dziecka²⁴⁶.

Obecnie badacze dysponują standaryzowanymi narzędziami o różnym stopniu trudności, dostosowanymi do poziomu rozwoju dziecka oraz jego specyficznych uwarunkowań rozwojowych. Co więcej, coraz częściej dopuszcza się, aby dziecko było współuczestnikiem w procesie diagnostycznym, stanowi to wyraz poszanowania jego podmiotowości i indywidualnych potrzeb. Warto w tym miejscu przywołać refleksję Davida Orra, który ostrzega, że współczesna cyfryzacja przyczynia się do eksplozji informacji, mając na myśli wzrost danych, słów i treści, nie jest związana ze wzbogaceniem wiedzy i mądrości, które nie są tak łatwo mierzone. W jego opinii zmierza to do faktu, że pewna wiedza rośnie, podczas gdy druga jest tracona²⁴⁷. W ten sposób przypomina, że obok narzędzi diagnostycznych i gromadzenia danych równie istotne jest pielęgnowanie mądrości, empatii i holistycznego spojrzenia na dziecko.

²⁴⁵ B. Śliwerski, „Pedagogika lasu” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice, „Forum pedagogiczne” 2022, tom 13, nr 2, s. 49.

²⁴⁶ W.-T. Fang, A. Hassan, B.A. LePage, *Outdoor Education*, (w:) *The Living Environmental Education. Sustainable development Goals Series*, Springer, Singapore 2023, s. 230–232.

²⁴⁷ D. Orr, *What is education for? Six myths about the foundations of modern education, and six New principles to replace them*, „The Learning Revolution (IC#27)” 1991, www.context.org/iclib/ic27/orr/ (dostęp: 06.08.2025).

Z uwagi na uwzględnienie autonomii dziecka w badaniach wyłoniła się konieczność ochrony godności i podmiotowości dziecka w trakcie badania²⁴⁸. Warunkiem ich przebiegu jest stworzenie szczególnej atmosfery. Informacje pozyskiwane od dziecka są bogatym źródłem wiedzy dopełniającym treści powstałe na bazie opinii dorosłych. Zasadne jest więc współuczestniczenie dziecka w kreowaniu modelu wychowania, adekwatnego do potrzeb danego środowiska. Dynamika zmian zachodzących w przestrzeni i czasie wyznacza zróżnicowane wzory modeli wychowania. Bez względu na szczegółowe różnice wszystkie koncepcje zawierają wspólny aspekt, którym jest stymulowanie rozwoju dziecka.

W każdym przypadku można to uczynić podążając do osiągnięcia przyjętych w projektach wychowawczych celów społecznych (socjologicznych), rozwojowych (biologicznych, psychologicznych) i kulturowych, trafnie dobranymi metodami oraz formami działania. Odwołując się do pochodzenia słowa metoda, czyli greckiego słowa *μετά χόδος* (metha hodos), wskazano na podążanie „po ulicy” bądź „wzdłuż drogi”. W rezultacie jest to pewnego rodzaju strategia (algorytm) wędrowania od punktu startowego po metę, natrafiając po drodze na pewne bodźce zarówno pozytywne, jak i negatywne, które wpływają na charakter przebiegu zdarzeń. To, co utrzymuje na obranej drodze, to nic innego jak ustanowiony(ne) cel(cele). Wychowanie i związana z nim problematyka była i jest tematem zainteresowania naukowców. Wielu z nich doszukuje się prawideł wychowania. Jak wychowywać? To dość ogólne i proste pytanie doprowadza do sformułowania recepty opartej na idei podmiotowości. Jedni przedstawiciele nurtów pedagogicznych pozbawiali podmiotowości dziecko, a inni – podmiotowości wychowawcę. Oba modele, nacechowane asymetrycznością, okazały się druzgocącymi jednostką, co ostatecznie skłoniło naukowców do refleksji nad rodzajem działań o charakterze dwupodmiotowym. W określeniu tym zawarte jest założenie o wzajemnym symetrycznym oddziaływaniu na siebie dziecka i wychowującego dorosłego. W tej strukturze zachodzi zrównoważone branie i dawanie. Relacje dwupodmiotowe opierają się na wzajemnej odpowiedzialności uczestników, przejawiającej się w świadomości wpływu działań na partnera i w odpowiedzial-

²⁴⁸ E. Hornowska, A.I. Brzezińska, K. Appelt, K. Kaliszewska-Czeremska, *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*, Wydawnictwo Naukowe Scholar Spółka z o.o., Warszawa 2014.

nym reagowaniu na jego działania²⁴⁹. Charakter dwupodmiotowości klarownie dostrzegany jest w przepływie informacji i komunikowaniu się²⁵⁰.

Wymienione trzy modele wychowania miały swój określony czas i miejsce, a także przestrzeń kulturową. W nauce utrzymuje się tendencja sięgania pytaniami po określenie sposobów wychowania, jednocześnie uznając oddziaływanie środowiska na dany stan rzeczy. Zważywszy na całą gamę doświadczeń dziecka, można dostrzec silny związek jego rozwoju z przyrodą/naturą²⁵¹, środowiskiem społecznym²⁵² oraz kulturą²⁵³. W przekonaniu Ryszarda Wroczyńskiego „działalność wychowawcza jest najsilniej sprzężona ze środowiskiem społecznym i kulturowym. Bowiem środowisko społeczne i kulturowe jest podstawowym źródłem podnieć wyzwających przeżycia psychiczne człowieka”²⁵⁴. Oczywiście poznanie przeżyć psychicznych wychowanka stanowi dla pedagoga podstawę do podejmowania właściwych działań „w kierunku odpowiedniego formowania i organizowania bodźców oddziałujących w środowisku jego życia”²⁵⁵.

Jednakże, uwzględniając całą gamę bodźców w wąskim i szerszym ich ujęciu, które generuje społeczeństwo, przyroda i kultura, a one oddziałują na dziecko w jego najbliższym i dalszym otoczeniu, można przejść do modelu środowiska wychowawczego. Termin „środowisko wychowawcze” wprowadził do rozważań naukowych Józef Pieter, który twierdził, że środowisko wychowawcze to ustrukturuwane programy powtarzających się lub stałych zdarzeń, działań czy zjawisk, w których uczestniczy dziecko od początku swojego życia i adaptuje się do zastanych warunków życia²⁵⁶. Nieco szersze rozumienie tego pojęcia przedstawił Stanisław Kawula. W jego opinii środowisko

²⁴⁹ H.R. Schaffer, *Wczesny rozwój społeczny*, (w:) A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo ZYSK i S-KA, Poznań 1994, s. 94-124.

²⁵⁰ A. Gurycka, *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, (w:) A. Gurycka (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989, t. 1, s. 18-24.

²⁵¹ L. Tuszyńska (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.

²⁵² I. Sikorska, *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulacja wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.

²⁵³ A. Kopeć, A. Antczak, *Programy edukacji europejskiej w wychowaniu przedszkolnym*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej. Organizacja i Zarządzanie” 2019, nr 1228, z. 73; F. Drejer, *Wychowanie do kultury regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2013.

²⁵⁴ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 83.

²⁵⁵ Tamże.

²⁵⁶ J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków 1960, s. 48.

wychowawcze to przestrzeń życia „dziecka ze złożonymi i skomplikowanymi, niejednokrotnie trudnym do uchwycenia i określenia systemem podnieć i bodźców rozwojowych zarówno o charakterze oddziaływań planowanych, jak i wpływów samorzutnych, nie zorganizowanych, nie zamierzonych, tak dodatnich, jak i ujemnych”²⁵⁷. A jak wykazały badania, „nawyki i działania rutynowe to najważniejszy bastion obrony przed grożącymi jednostce lękami, ale z tego samego powodu jest to zjawisko samo przez się wywołujące stan napięcia”²⁵⁸. Porządek ten oraz opieka, jaką zapewniają dziecku wychowawcy kształtują jego postawy wobec świata rzeczy. Obdarzeni przez dziecko zaufaniem chronią go przed wszelkimi niesprzyjającymi okolicznościami. Rodzice/dziadkowie i nauczyciele XXI wieku otaczają dziecko szczególną osłoną przed zagrożeniami dla jego cielesnej i psychicznej integralności. Współczesne podejście do dziecka i jego rozwoju jako jednostki samorealizującej się skłoniło pedagogów do zaktualizowania ujęcia środowiska wychowawczego. W dzisiejszej literaturze deklaratorywnie akcentuje się, że środowisko wychowawcze jest naturalnym miejscem praktyki wychowawczej, jak również świadomym planowaniem działań wychowawczych. Perspektywa pedagogiczna rekonstrukcji owej rzeczywistości społecznej, zarówno opisuje te miejsca, jak i zgłębia je jako przestrzennie wpływające na działania dziecka²⁵⁹.

Kluczowe w tym kontekście jest odniesienie się do środowiska wychowawczego jako przestrzeni, „w której społeczeństwo realizuje różne formy działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspakajania materialnych i duchowych potrzeb”²⁶⁰. Co więcej, w ujęciu Mikołaja Winiarskiego środowisko wychowawcze ma dwojakie znaczenie – węższe i szersze. Uściślając, „środowisko wychowawcze to te elementy otaczającej rzeczywistości (społeczno-kulturowej i przyrodniczej), które w sposób planowy i zorganizowany oddziałują na wszystkie sfery osobowości dzieci, młodzieży i dorosłych”²⁶¹. Autor, poszerzając pole o wątki aspektów, które pozwalają na

²⁵⁷ St. Kawula, *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 111.

²⁵⁸ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, A. Szulżycka (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 62.

²⁵⁹ M. Cichosz, *Środowisko/środowisko wychowawcze – dorobek, kierunki przemian – współczesne wyzwania*, (w:) W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014, s. 219–220.

²⁶⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 282.

²⁶¹ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska: aspekt socjopedagogiczny*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1992, s. 14

rewitalizację intelektualną, emocjonalną i fizyczną dziecka, określa środowisko wychowawcze dziecka jako „czynniki i bodźce o charakterze społecznym, kulturowym i przyrodniczym (geograficznym); czynniki i bodźce o charakterze zamierzonym i niezamierzonym; czynniki i bodźce w sensie obiektywnym (niezależnym – bez określonego układu odniesienia) i subiektywnym (z określonym układem odniesienia), oddziałujące w sposób bezpośredni i pośredni na osobowość dzieci, młodzieży i dorosłych”²⁶². Mnogość i różnorodność uwarunkowań odzwierciedla politykę kulturową. Okazuje się, że świat naznaczony syndromem ponowoczesności manifestuje czynniki i bodźce, które ułatwiają budowanie wartościowej egzystencji człowieka, najpierw dla siebie a potem dla innych²⁶³. Podstawą oświecenia staje się wartość jednostki, która jest uwikłana w sieć interakcji interpersonalnych i intergrupowych. Co pozwala traktować jednostkę i inne jednostki, a także grupy społeczne jako składowe jednej relacyjnej całości. „Społeczeństwo bez jednostek lub jednostka bez społeczeństwa to absurd” – mocno akcentował Norbert Elias²⁶⁴.

Trudno nie dostrzec analogii do tez Floriana Znanieckiego. W jego opinii każda istota ludzka należy do różnych grup społecznych i wchodzi w relacje pośrednie lub bezpośrednie z innymi grupami. Tak więc człowiek ulokowany w danej grupie, sam wpływa na jej członków. Analogicznie członkowie grupy oddziałują na nowego osobnika, dodatkowo swój udział mają też inne grupy i jednostki, które stykają się z daną grupą²⁶⁵. Ten bezustanny ruch jednostek i dynamika całych grup społecznych prowadzi do zdefiniowania środowiska wychowawczego dziecka.

Na potrzeby dalszych rozważań i analizy przeprowadzanych badań **środowisko wychowawcze dziecka określone zostanie jako zespół osób, grup społecznych oraz instytucji i organizacji, które uwikłane w podejmowanie wielorakich działań i sieć interakcji, zaspakajają potrzeby i oczekiwania dziecka, cierpliwie i z taktem realizują jego interesy i wspomagają w autonomizacji dziecka**²⁶⁶.

²⁶² Tamże, s. 14.

²⁶³ L. Witkowski, *Edukacja i humanistyka...*, t. 2, dz. cyt., s. 61.

²⁶⁴ N. Elias, *Społeczeństwo jednostek*, J. Stawiński (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 90.

²⁶⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania...*, t. 1, dz. cyt., s. 51.

²⁶⁶ Autonomizacja – rozumiana jako umożliwianie dziecku samodzielne doświadczanie różnych sytuacji, problemów, poprzez aktywizowanie jego potencjału. Samodzielne stawianie hipotez i ich weryfikowanie, wyciąganie wniosków. Innymi słowy, uszanowanie jego indywidualności, wiedzy i umiejętności. Wychowywanie dziecka tak, aby samodzielnie podejmowało decyzje, odważnie

Korzystając z propozycji wysuwanych w rozważaniach teoretycznych, z pewnością wypada także uwzględnić w toku procesu badawczego środowiska wychowawczego dziecka, system bodźców przyrodniczych, kulturowych i społecznych, które pozostają w istotnym związku z realizowanymi celami wychowawczymi. Użyteczność dostrzegania wyróżnionych aspektów nie budzi wątpliwości, chociażby przy tworzeniu narzędzi badawczych. Dodając do tego kierunek oddziaływań wychowawczych (dodatni lub ujemny) oraz ich stopień natężenia, otrzymujemy szerszy wgląd w *wychowujące społeczeństwo*²⁶⁷. A jeśli włączyć do tego wielość osób oraz instytucji i organizacji, wówczas uporządkowania wymaga wielowymiarowy obraz środowiska wychowawczego dziecka.

Na zakończenie można stwierdzić, że środowisko wychowawcze to wieloaspektowy układ relacji i bodźców, który bezustannie jest modyfikowany. Niewątpliwie współczesne wychowanie powinno uwzględniać wpływy tradycyjne (przyroda, rodzina, kultura), jak i nowe (cyfryzacja, globalizacja). We współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci dominującym modelem powinien być model dwupodmiotowy. Kluczowym elementem wzmacniającym jednostkę jest duchowość, zarówno jako religijność, jak i wymiar sensu życia i wartości

Podsumowanie

W tej części publikacji zaprezentowano wielowymiarowe podejście do środowiska wychowawczego dzieci, zarówno z perspektywy klasycznych koncepcji, jak i współczesnych. Syntetyczne zestawienie definicji Stefana Kunowskiego, Bogdana Suchodolskiego, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Stefana Kawuli pozwoliło na dostrzeżenie podobieństw i różnic w tych typologiach. Interesującym elementem wprowadzonym przez Stefana Kunowskiego jest wymiar duchowy, co poszerza perspektywę wychowawczą o sferę wartości i sensu życia. Jak również uwzględnienie przez Ryszarda Wroczyńskiego wpływów pozaziemskich oddziałujących na człowieka (pro-

brało swój los w swoje ręce (definicja środowiska wychowawczego dziecka sformułowana przez Ewę Wyczółkowską.)

²⁶⁷ K. Przecławski, *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971; A. Kamiński, *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 36(4), s. 15–28; W. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt.; E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1988.

mieniowanie kosmiczne, jądrowe czy jonosferyczne). Może być to odczytane krytycznie jako przesadne rozszerzenie kontekstu wychowawczego i trudne do zweryfikowania w praktyce pedagogicznej. Znaczące jest wyróżnienie definicji środowiska wychowawczego, która została przyjęta do dalszych rozważań. Na uznanie także zasługuje uwzględnienie współczesnych wyzwań, takich jak globalizacja, cyfryzacja czy oddzielenie człowieka od natury i wspólnoty. W tym kontekście pojawiła się trafna diagnoza dotycząca potrzeby wzmocnienia alternatywnych modeli edukacji, które przywracają dziecku kontakt z przyrodą. Ważnym dopełnieniem tej refleksji stało się przedstawienie „pedagogiki lasu” Bogusława Śliwerskiego oraz poglądów Davida Orra, którzy podkreślają znaczenie odejścia od sformalizowanego i sztucznego wychowania młodego pokolenia na rzecz zanurzenia się w naturze i doświadczania jej w sposób bezpośredni. Jednocześnie należy podkreślić, że nadmierne idealizowanie koncepcji może prowadzić do uproszczeń i ignorowania konieczności przygotowania dzieci do realiów życia społecznego.

2.1.1. Typy środowisk wychowawczych

Przestrzeń wokół dziecka kształtuje środowisko, określane jako zespół uwarunkowań wpływających na jego osobowość, oddziałujących stale lub przez dłuższy czas²⁶⁸. Należy skonstatować, że nie chodzi tu o przytaczanie definicji środowiska²⁶⁹, środowiska wychowawczego²⁷⁰ czy środowiska społecznego²⁷¹, gdyż rzeczywiście prawie każdy pedagog, pedagog społeczny czy socjolog interpretuje je według własnej filozofii. Zasadniczo każdy autor uwzględnia czynniki oddziałujące na jednostkę w sposób bezpośredni lub pośredni. Aby zrozumieć relacje dzieci, nauczycieli przedszkoli i innych podmiotów, należy odnieść się do elementów stanowiących proces współpracy.

Nie da się ukryć, że przenikające się fakty społeczne, przyrodnicze i kulturowe ukonstytuowały różne klasyfikacje typów środowisk wychowawczych. Powstałe typologie tworzą jeszcze inne konstelacje, które dopełniają się wzajemnie i tworzą się nowe kompozycje. Z tego powodu trudno jest się

²⁶⁸ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961, s. 366.

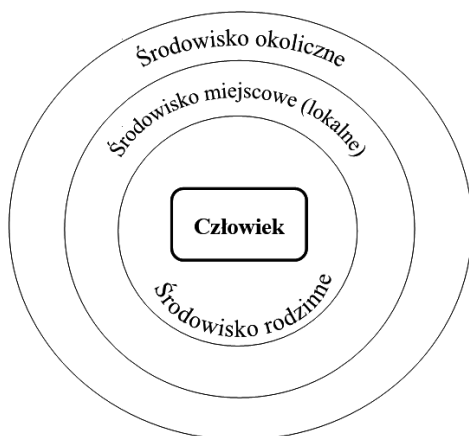
²⁶⁹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 52.

²⁷⁰ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974, s. 40; A. Kamiński, *Studia i szkice pedagogiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978, s. 79; A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.

²⁷¹ A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 626.

odnieść do wyczerpującego przeglądu stanowisk, co skłania do przybliżenia kilku reprezentatywnych przedstawicieli w literaturze przedmiotu. Badacze powojenni zaproponowali pewien zestaw typologii środowisk, wychodząc z założenia, że tym samym uporządkują projekty badawcze i doświadczenia w tym zakresie²⁷².

Doskonałym zaczątkiem eksploracji procesu współpracy przedszkola ze środowiskiem wychowawczym dziecka, od niskiego poziomu ogólności do wysokiego poziomu ogólności (globalnego), jest odniesienie się do idei kręgów współśrodkowych. Egzemplifikacją jest typologia przyjęta przez Józefa Pietera, konstrukcja oparta na „odległości” czynników środowiskowych od osób objętych badaniami. Autor do stworzenia struktury użył pojęcia „kręgów środowiskowych”. Podstawą wyróżnienia trzech ich rodzajów stał się fakt, że siła oddziaływania na dziecko czynników zewnętrznych jest różna w zależności od odległości ich występowania. Im odleglejsze jest źródło czynnika oddziałującego na dziecko, tym jego bodźcowanie jest słabsze.



Schemat 3. Oddziaływanie trzech środowisk na człowieka wg Pietera

Źródło: T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 161.

Pierwszym „kręgiem” jest środowisko indywidualne, czyli rodzina dziecka, jej tradycje, styl życia, status społeczny, przedszkole oraz inne warunki kulturowe, społeczne i przyrodnicze znajdujące się w najbliższej jego przestrzeni.

²⁷² M. Wiatr, *Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki*, „Pedagogika Społeczna. Studia i artykuły” 2015, nr 2(56), XIV.

Drugim – środowisko lokalne (miejscowe), przez co należy rozumieć wszystko to, co wpływa na jednostkę w najbliższym otoczeniu dziecka (instytucje i organizacje, warunki kulturowe i gospodarcze, warunki klimatyczne, czynniki przyrodnicze, placówki oświatowe, poziom ekonomiczny społeczeństwa, wykształcenie mieszkańców, sieć komunikacyjna, warunki mieszkaniowe mieszkańców, stan higieny itp.). Umownie przyjęto, że jest to miejscowość do 25 000 mieszkańców. Duże miasta podzielono na dzielnice, które traktowane są jako środowiska lokalne. Trzeci „krąg” to środowisko okoliczne, utożsamiane z powiatem. Wydawałoby się, że w każdym z wymienionych kręgów należałoby uwzględniać te same uwarunkowania, odpowiadające rozwojowi umysłowemu, estetycznemu, moralnemu i społecznemu, co jest sprzeczne z rzeczywistością. Fundamentalnym wskaźnikiem różniącym pozornie te same warunki jest zasięg ich oddziaływania. Inaczej będzie oddziaływać teatr na dziecko mieszkające w niewielkiej odległości od obiektu, a inaczej na dziecko ze wsi, które ma utrudnienia komunikacyjne (daleka odległość, słaba sieć komunikacyjna). Innym przykładem mogą być warunki środowiskowe lokalne i okoliczne, chociażby korzystny wpływ warunków klimatycznych parku krajobrazowego znajdującego się w miejscowości, w której mieszka dziecko, a parku na obrzeżach powiatu. Jak dostrzeżono, składniki środowisk są wieloaspektowe, mogą korelować między kręgami lub być antagonistyczne, np. tradycje rodzinne. Zasady, obyczaje i idee kulturowe przyjęte przez daną rodzinę mogą być sprzeczne z sąsiedzkimi, zaś pokrywać się z okolicznymi. Rzecz jasna, struktura kręgów środowiskowych jest jeszcze bardziej złożona, co objaśnia w swoim dziele Józef Pieter²⁷³.

Proponowany przez Józefa Pietera układ sfer wychowawczych tworzy specyficzny obraz sił oddziaływania człowieka wychowującego na człowieka wychowywanego²⁷⁴. Słowem, największy wpływ na rozwój dziecka ma rodzina, a w dalszej kolejności otoczenie, w tym instytucje i organizacje, z którymi styka się ono na swojej drodze²⁷⁵.

Przyjęcie przez Ryszarda Wroczyńskiego podobnego spektrum oddziaływań czynników środowiskowych na dziecko poskutkowało wyprowadzeniem czterech typów środowisk wychowawczych oddziałujących na dziecko.

²⁷³ J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1960, s. 49-63; T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.) *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 156.

²⁷⁴ Por. J. Pieter, *Poznanie...*, dz. cyt., s. 58.

²⁷⁵ Por. A. Radziewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 473-486.

Było to więc środowisko rodzinne, środowisko szkolne, otoczenie bliższe i otoczenie dalsze. Środowisko rodzinne było – w opinii pedagoga – pierwotną i zarazem fundamentalną grupą w życiu dziecka. W jego rozważaniach rodzina była wzorem do naśladowania dla młodej generacji. Pisał dalej, że wspólne doświadczenia i obserwowanie postaw dorosłych członków rodziny kształtują w dziecku społeczną osobowość, jego motywacje, światopogląd oraz wartości etyczno-moralne. Z biegiem czasu, wraz z postępem cywilizacyjnym, część dawnych atrybutów rodziny przejęła szkoła. To ona w dużej mierze wprowadza dziecko w świat dorobku kulturowego²⁷⁶. Generalnie Ryszard Wroczyński akcentował wagę problemu współpracy obu środowisk rodziny i szkoły (przedszkola). Refleksję swoją uargumentował następująco: „Na obecnym etapie rozwoju kultury i społeczeństwa ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania, to znaczy, bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły”²⁷⁷. Trzecim typem środowiska wychowawczego uwzględnianego przez Ryszarda Wroczyńskiego było otoczenie bliższe, przez które rozumiał grupy rówieśnicze, grupy sąsiedzkie, kręgi krewnych, osoby mające bezpośredni kontakt z dzieckiem. Z kolei otoczenie dalsze to wszelkiego rodzaju instytucje i organizacje, środki masowego przekazu rozpowszechniające wiedzę na temat kultury²⁷⁸.

W obrębie wymienionych kręgów zachodzi wymiana myśli między członkami grupy. Każda jednostka przebywająca w danym kręgu ma obowiązek dostosować się do reguł w nim obowiązujących. Członkowie kręgu wywierają wpływ na jednostkę, a najsilniej oddziałuje lider grupy, który obdarzony jest cechami przywódczymi. Z kolei każdy członek grupy poglądy i opinie wynosi na zewnątrz swojego kręgu, w ten sposób powodując przepływ informacji²⁷⁹, powstają sieci interakcji, które łączą się w bardziej skomplikowane konfiguracje.

Zważywszy na różnorodność uwarunkowań, którym w mniejszym lub większym stopniu podlega dziecko, nie można ograniczać się tylko do trzech lub czterech kręgów środowiskowych. W dobie błyskawicznego rozwoju techniki trudno jest mówić o bodźcach wychowawczych pochodzących wy-

²⁷⁶ R. Wroczyński, *Wstęp do pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966, s. 53-56.

²⁷⁷ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 173.

²⁷⁸ R. Wroczyński, *Wstęp do pedagogiki społecznej...*, dz. cyt., s. 53-56.

²⁷⁹ Por. M. Gładkowska, *Kręgi społeczne*, (w:) D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999, s. 122-123; A. Radziejewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 472.

łącznie ze środowiska lokalnego. Włączanie dziecka w nurt życia codziennego powoduje przekraczanie granic kolejnych kręgów aż do ostatniego. Dzięki internetowi i dobrze rozwiniętej łączności międzynarodowej, nie tylko na kontynencie, lecz również poza nim, przedszkola mają dostęp do innych kultur i zwyczajów.

Typologię opartą na rozróżnieniu cech terytorialnych i demograficzno-ekonomicznych typu wieś – miasto spotyka się w wielu opracowaniach naukowych²⁸⁰. W literaturze znajduje się bogata lista opisów wsi i miast. Włodzimierz Winclawski wyróżnił wieś tradycyjną, zachowawczą, rejonu uprzemysłowionego i podmiejską²⁸¹. Wieś na ogół kojarzy się z małą strukturą społeczną, zamieszkującą niewielkie terytorium i zajmującą się przede wszystkim rolnictwem. Mieszkańców łączą ściśle więzi krewniaczo-sąsiedzkie, które modelują poczucie jedności lub względnej izolacji. Eksponowana jest kultura, folklor i przekazy ustne specyficzne dla danego regionu²⁸². Na przełomie dziejów wieś zmieniała się, co wpływało także na zmianę typologii wsi. Stanisław Kawuła wyróżnił: wsie z dominującymi indywidualnymi gospodarstwami rolnymi, z częściową izolacją od środowisk miejskich, wsie położone centralnie (z siedzibą urzędów gminy), wsie popegeerowskie, wioski o charakterze rekreacyjno-turystycznym, wsie podmiejskie, agrokompleksy jako skupiska poszczególnych wsi²⁸³. Miasto jest definiowane jako wysoce złożony wytwór działalności człowieka, będące jednocześnie jego środowiskiem życia. Jako ekosystem jest specyficzną kategorią terytorialnego systemu społecznego. Tak jak każdy system określony jest przez składniki, relacje oraz otoczenie. Do podstawowych składników należą warstwa społeczna i warstwa podłoża materialnego. Pierwsza warstwa składa się z przede wszystkim z jednostek ludzkich oraz relacji zachodzących między nimi i ich działalność

²⁸⁰ D. Szymańska, *Urbanizacja na świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007; D. Szymańska, *Geografia Osadnicza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

²⁸¹ Wł. Winclawski, *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Polska Akademia Nauk, Warszawa 1976, s. 58-59. Klasyfikacja ta odzwierciedla stan wsi w połowie lat 70., od tego czasu struktura, funkcje i charakter osad wiejskich uległy znacznym przemianom, co wymaga uwzględnienia w analizach współczesnych procesów społeczno-przestrzennych.

²⁸² T. Pilch, *Środowisko lokalne*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, t. 6, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 420; K. Gorlach, *Socjologia obszarów wiejskich – problemy i perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004, s. 14.

²⁸³ St. Kawuła, *Dylematy pedagogiki społecznej na koniec XX wieku*, (w:) *Pedagogika Społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, E. Trempała, M. Cichosz (red.), Wszechnica Mazurska, Olecko 2001, s. 472.

(ekonomiczna, kulturowa, polityczna). Zaś druga to sfera elementów materialnych, przyrodniczych i sztucznych²⁸⁴.

Biorąc pod uwagę strukturę przestrzenno-ilościową, obecnie w projektach badawczych rozróżnia się wsie duże i wsie małe, analogicznie – miasta duże i miasta małe. Rozpatrując zaś cechy jakościowe, badacze wyróżniają w swoich narzędziach badawczych wsie oparte na indywidualnych gospodarstwach i spółdzielczych gospodarstwach, bądź też dużych gospodarstwach i małych gospodarstwach. Z kolei, jeśli miasto potraktowane jest jako systemowe ujęcie ekonomiczno-funkcjonalne, to rozróżnia się miasta administracyjne, handlowe i przemysłowe.

W literaturze przedmiotu spotykamy różne podejścia do typologii miast i wsi, które można zasadniczo podzielić na dwa główne nurty: klasyfikowanie ilościowe (statystyczne) oraz klasyfikowanie jakościowe (funkcjonalne).

Klasyfikowanie ilościowe, przyjęte przez GUS, opiera się przede wszystkim na liczbie mieszkańców. Przykładowo, za małe miasta przyjmuje się te poniżej 20 tys. mieszkańców, miasta średnie – od 20. tys. do 100 tys., a duże – powyżej 100 tys. mieszkańców. Tego typu klasyfikacje mają charakter statystyczny i są wykorzystywane m.in. w analizach demograficznych czy planowaniu regionalnym. Dokonując przeglądu narzędzi badawczych, widać rozbieżności. U niektórych badaczy budzi wątpliwość przyjęta klasyfikacja. W ich opinii miasta powyżej 50 tys. mieszkańców mają inne walory ekonomiczne, kulturowe i społeczne. Zbigniew W. Paszkowski, odnosząc się do fenomenu małych miast, bierze pod uwagę fakt, że wśród nich są miasta poniżej 5 tys. mieszkańców. Nadanie miejscowego charakteru tym jednostkom osadniczym nastąpiło w średniowieczu, a dziś zostało utracone. W tych okolicznościach występuje uszczegółowiony podział małych miast do 20 tys. mieszkańców:

- do 5 tys. mieszkańców – zamieszkuje ok 1 mln osób;
- od 5 tys. do 10 tys. mieszkańców – zamieszkuje ok 1,3 mln osób;
- od 10 tys. do 20 tys. mieszkańców – zamieszkuje prawie 2,7 mln osób²⁸⁵.

²⁸⁴ J.J. Parysek, *Miasto w ujęciu systemowym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2015, rok LXXVII, z. 1.

²⁸⁵ *Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej GUS 2013*; Z.W. Paszkowski, *Małe miasta w Polsce i ich szanse rozwoju wobec wdrażania polityki spójności i rewitalizacji zintegrowanej*, „Przestrzeń i Forma” 2015, nr 23/1, s. 34.

Sam autor w badaniach przyjął klasyfikację niezgodną ze standardową, mianowicie:

- miasta małe – do 20 tys. mieszkańców;
- miasta średnie – od 20 tys. do 80 tys. mieszkańców;
- miasta duże – powyżej 80 tys. mieszkańców²⁸⁶.

Drugi typ klasyfikacji to jakościowy, który koncentruje się na cechach funkcjonalnych, takich jak typ gospodarki (indywidualna, spółdzielcza), dominujące funkcje (np. przemysłowa, rolnicza, usługowa) czy stopień urbanizacji. W tym ujęciu wieś lub miasto jest opisywane niezależnie od liczby mieszkańców, lecz ze względu na poziom życia, strukturę zatrudnienia czy relacje społeczne.

Dodatkowo trzeba wyraźnie zaznaczyć, że w innych krajach ten podział jest inny, dostosowany do ich potrzeb. Podejmowane są próby ujednolicenia kryteriów identyfikacji miast różnej wielkości, lecz nadal nie istnieje porozumienie w tym kontekście. „Nawet Organizacja Narodów Zjednoczonych ONZ przy zbieraniu danych statystycznych, dotyczących np. spisów powszechnych, opiera swoje szacunki na wykładniach krajowych, które w zależności od regionu, zgodnie z potrzebami danego państwa, opierają się na różnorodnych kryteriach”²⁸⁷. Analiza definicji miast w różnych krajach, doprowadziła badaczki do wniosku, że są cztery kryteria stosowane przy ich klasyfikowaniu do określonej kategorii. Najczęstszymi elementami brany pod uwagę jest kryterium prawno-administracyjne, demograficzne, infrastrukturalno-przestrzenne, funkcjonalne, jak również kombinacja poszczególnych typów. Pozostałe definicje zostały uwzględnione w grupie „inne kryterium”, gdyż przyporządkowanie ich do którejkolwiek kategorii było niemożliwe. Ostatecznie stwierdzono, że identyfikacja miast najczęściej osadzona jest na kryterium ilościowym²⁸⁸.

Wniknięcie w problematykę typologii miast i wsi pozwala badaczowi szerzej spojrzeć na proces eksploracji, jak również uwzględnić wiele aspektów, które są pomijane w wielu procedurach badawczych.

²⁸⁶ Tamże, s. 33.

²⁸⁷ J. Józwik, D. Dymek, *Kryteria identyfikacji miast na świecie*, „Prace Geograficzne” 2022, z. 166, s. 12.

²⁸⁸ Tamże, s. 13–18.

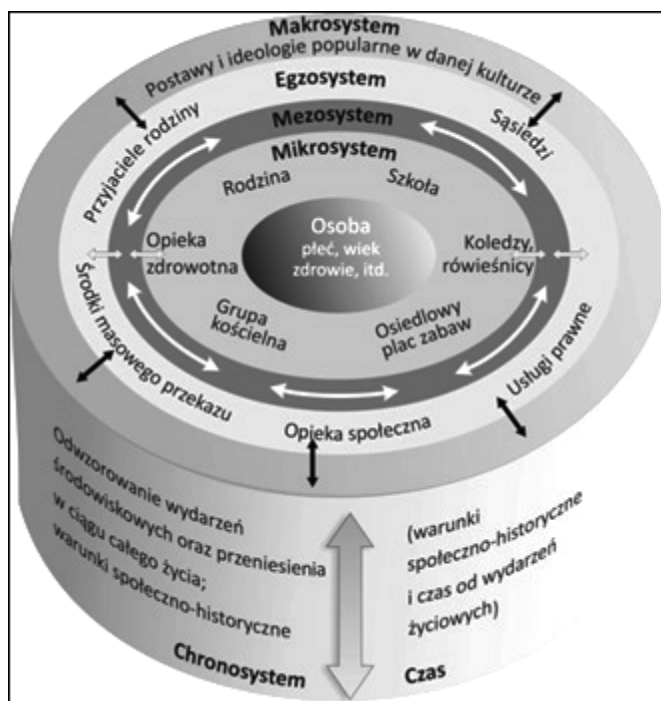
Podsumowanie

W tym podrozdziale odniesiono się do określeń środowiska wychowawczego, rezygnując z przytaczania konkretnych definicji, co umożliwiło skupienie się na praktycznych aspektach jego funkcjonowania. Rozważania rozpoczęto od koncepcji kręgów środowiskowych Józefa Pietra, w której stopień oddziaływania danego uwarunkowania jest związany z odległością od dziecka. Zaakcentowano, że te same czynniki mogą mieć różne wywierać odmienne oddziaływanie w zależności od kontekstu (np. dostępność muzeum, opery czy teatru w mieście a na wsi). Dalej zaprezentowano koncepcję Ryszarda Wroczyńskiego, który silnie podkreślał potrzebę dwupodmiotowej współpracy rodziny i przedszkola, argumentując bezradność każdej z tych instytucji działającej w odosobnieniu. Jest to krytyczny głos wobec idealistycznego podejścia zakładającego automatyczną skuteczność wychowania w każdej instytucji. Odnosząc do rzeczywistości, zwrócono uwagę na zmienność środowiska wychowawczego dzieci pod wpływem cyfryzacji, a, co za tym idzie, globalizacji. Jednocześnie wprowadzając wyzwania dla pedagogów i rodziców. Podjęto również próbę uporządkowania zróżnicowanych klasyfikacji dotyczących miast i wsi, akcentując brak spójnej klasyfikacji zarówno w Polsce, jak i na świecie. Krytycznie oceniono również tendencję do nadmiernej generalizacji wpływu uwarunkowań zewnętrznych na rozwój dziecka. Zaznaczono, że ich zróżnicowanie wymaga indywidualnego podejścia i nie do każdej sytuacji pasują uogólnione wnioski teoretyczne.

2.2. Ekologiczny model rozwoju według Uriego Bronfenbrennera

Przekaz teoretyczny i empiryczny ukazujący oddziaływanie predykatów, które określają uwarunkowania procesu i rozwoju dziecka, obejmują model ekologiczny skonstruowany przez Uriego Bronfenbrennera. Paradygmat ekologiczny stanowił reakcję na prowadzone badania w obszarze psychologii rozwojowej, które ograniczały się do bodźców zewnętrznych i reakcji na nie. Twórca modelu ekologicznego zgłębiał rozwojowe zależności genetyczne człowieka w przestrzeni naturalnej. Sformułował tezę, że wiele osób posiada potencjał, który w pełni się nie ujawnił. Hamulcem rozwojowym stało się środowisko, które kształtowało bieg rozwoju jednostki. Model ekologiczny

stanowi podstawę do konstruowania skutecznych strategii kreowania przestrzeni sprzyjającej wzmocnieniu procesów proksymalnych²⁸⁹.



Schemat 4. Poziom modelu ekologicznego wg Uriego Bronfenbrennera

Źródło: 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 Ramírez, M.G. Covarrubias (b.r.), *Teorias del juego* [online]: <http://ludoterapiapsicologiaintegral.blogspot.com/2013/02/teorias-del-juego.html>, dostęp: 31.03.2014).

Ekologiczna teoria Uriego Bronfenbrennera została uszeregowana na pięciu poziomach:

- Poziom I – mikrosystem – najbliższy osobie, dotyczący jej relacji z bezpośrednim otoczeniem (np. rodziną, przedszkolem, szkołą, instytucjami religijnymi, rówieśnikami);

²⁸⁹ T. Derksen, *The influence of ecological theory in child and youth care: a review of the literature*, „International Journal of Child, Youth & Family Studies” 2010, vol. 1, No. 3/4, s. 326-339 (tłum. E. Wyczółkowska).

- Poziom II – mezosystem – reprezentuje współzależność środowisk, w których człowiek funkcjonuje (np. relacje: rodzina dziecka ↔ nauczyciele, instytucje i organizacje ↔ nauczyciele; rówieśnicy dziecka ↔ rodzina);
- Poziom III – egzosystem – na osobę ma wpływ jedno środowisko lub więcej;
- Poziom IV – makrosystem – odnosi się do wartości, prawa i kultury, które wpływają na inne wewnętrzne kręgi;
- Poziom V – chronosystem – odwzorowanie zdarzeń środowiskowych, w których uczestniczyła dana osoba, a także socjohistoryczne okoliczności (np. rozwód, kariera zawodowa kobiet).

Graficznie pięć poziomów modelu ekologicznego przedstawia pięć pierścieni współśrodkowych. W swojej idei Urie Bronfenbrenner umieścił człowieka/dziecko w centrum ustrukturalizowanego schematu i podkreślił istotny wpływ wymienionych środowisk na jego rozwój i edukację.

Teoria rozwoju ekologicznego Uriego Bronfenbrennera potwierdza, że środowisko stwarza dziecku warunki do uczenia się i odkrywania świata, jednocześnie ogranicza jego możliwości²⁹⁰, gdyż zawiera obszerne grono nieznamomych i trudno zdefiniowanych, a nawet niezdefiniowany zakres interakcji. Zrozumiałe staje się, że dziecko jako centrum modelu ekologicznego łączy się ze wszystkimi systemami. Patrząc na model ekologiczny z perspektywy matematycznej, oczywiste staje się, że ze środka wychodzą wszystkie promienie, które zakreślają i scalają kręgi współśrodkowe, przyporządkowane poszczególnym sferom. Zakreśla się więc schemat wzajemnej zależności jednostki i całego wszechświata. Dziecko, w chwili poczęcia, stając się samodzielną jednostką zaczyna odczuwać oddziaływanie, a czasami wręcz bombardowanie innych jednostek i przedmiotów z każdej strony. Przyjęte przez wychowawców strategie wychowania oczyszczają lub zaśmiecają jego drogę ku wolności.

Przytoczony model stał się doskonałą inspiracją do prowadzenia badań w zakresie zgłębiania przyczyn oddziałujących na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka. Każdy element mode-

²⁹⁰ Por. M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko...*, dz. cyt., s. 25; M. Woodhead, *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, M. Rączkowska (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 26; M. Karwowska-Struczyk, *Rozwój dzieci a ich aktywność*, cz. I, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 4, s. 206-207.

lu ekologicznego jest dopasowany do badań, które będą opisywane w części empirycznej. Stosownie do potrzeb badań mikrosystem charakteryzuje się wypracowanym wzorem działań, pełnionych ról społecznych i relacji międzyludzkich w najbliższym otoczeniu (rodzina, nauczyciele, sąsiedzi, przedszkole, grupa rówieśnicza, instytucje i organizacje codziennego kontaktu itp.), które uaktywniają lub hamują jednostkę w jego podróży tu i teraz. Uwzględnia się tutaj bezpośrednie interakcje społeczne, jakie nawiązuje jednostka z otoczeniem. Faktem jest, że jednostka nie tylko jest odbiorcą bodźców napływających z najbliższego otoczenia, ale też nadawcą. Co znaczy, że jednostka przyczynia się do kreowania przestrzeni, w której żyje i doświadcza.

Szczegółne ważne dla kolejnych badań rozwoju człowieka w relacji z modelem ekologicznym, stało się rozszerzenie definicji mikrosystemu o interakcje człowieka nie tylko z drugim człowiekiem, ale też ze światem symboli i światem języka (systemem semiotycznym). Uzasadnienie rangi tego wydarzenia, wynikało z potrzeby zrozumienia formułowania intencji, celów i linii działań w najbliższym otoczeniu²⁹¹.

Urie Bronfenbrenner mezosystem określił jako system mikrosystemów i relacji zachodzących między nimi np. między domem a przedszkolem, między przedszkolem a instytucjami i organizacjami. Chociażby, zaniedbywanie dziecka w domu przejawia się jego negatywnym nastawieniem do nauczycieli i rówieśników, wówczas wycofuje się, zamyka się w sobie, czasami dochodzi do aktów agresji. Zagłębiając się w problem, Urie Bronfenbrenner oparł się na pracach Joyce'a L. Epsteina²⁹² i odniósł się do efektów komunikacji dwukierunkowej. Znaczące dla niego były skutki współdecydowania rodziców i nauczycieli o istotnych sprawach dziecka. Z jego badań wynika, że relacje rodziców i nauczycieli, oparte na życzliwej i wyrozumiałej wymianie myśli, przynoszą pozytywne rezultaty. Ustalono, że dzieci wychowywane w serdecznej atmosferze osiągają sukcesy w edukacji, a gdy rozpoczynają dorosłe życie, są bardziej niezależne i kreatywne²⁹³.

²⁹¹ Por. U. Bronfenbrenner, *Ecological models of human development*, (w:) T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *International encyclopedia of education*, (2nd ed.), Vol. 3, Pergamon/Elsevier Science, Oxford 1994, s. 1645; U. Bronfenbrenner, *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, SAGE Publication, USA 2005, s. XIII-XX;

²⁹² J.L. Epstein, *Effects on Parents of teachers Practices of Parent Involvement*, Center for the Social Organization of School, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland 1983; J.L. Epstein, *Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes*, „Research in Sociology of Education and Socialization” 1983, No. 4, s. 101-127.

²⁹³ U. Bronfenbrenner, *Ecological Models of Human Development*, (w:) *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, Elsevier, Oxford 1994, s. 37-43 (tłum. E. Wyczółkowska).

Rozszerzenie mezosystemu określone zostało jako egzosystem, złożony z kontekstów zachodzących między określonymi strukturami społecznymi, zarówno formalnymi, jak i nieformalnymi, w które zaangażowane są bezpośrednio osoby wychowujące (np. zakłady pracy rodziców) dziecko. To co się w tej sieci zależności dzieje w otoczeniu osoby wychowującej wpływa na dziecko, np. zestresowany rodzic jest konfliktowy w domu i w sposób nietaktowny rozmawia z dzieckiem. Drugim przykładem może być wyjazd jednego z rodziców w delegację, z tego powodu dziecko zamyka się w sobie oraz, w niektórych przypadkach, przejawia agresję skierowaną zarówno wobec rówieśników, jak i dorosłych opiekunów. Da się zaobserwować sytuację wręcz przeciwną, dziecko wyraźnie mocno zacieśnia więzi z drugim rodzicem, czasami dochodzi do absurdów. W obu okolicznościach dziecko nie miało przypisanych ról, ale aktywnie w nich uczestniczyło.

Wreszcie, makrosystem jest nadrzędnym poziomem ekologii rozwoju człowieka. Obejmuje on zarówno kulturę, jak i makroinstytucje oraz porządek publiczny. Uwzględnia wszystkie uznane wzorce w mikrosystemach, mezosystemach i egzosystemach środowiska, w którym żyje jednostka. Do zespołu cech, zasad czy też norm postępowania uznanych jako godne naśladowania należą: system przekonań, wiedza, styl życia, infrastruktura itp. Inaczej mówiąc, na rozwój człowieka oddziałuje to, z jakiego kraju pochodzi jednostka, jej status społeczno-ekonomiczny, jej wykształcenie i wiedza, jej pochodzenie etniczne i rasa.

Z kolei chronosystem reprezentuje upływ czasu i zmiany zachodzące na liniach czasowych. Wiadomo, że z roku na rok ludzie genetycznie się zmieniają, co implikuje zmiany w ekosystemie. Dzieje się tak, gdyż jednostki doświadczają coraz więcej, poznają swój ekosystem i uczą się w nim funkcjonować. Eksperci podają, że zakłócenie adaptacji do zmian zachodzi, gdy czas jest zbyt krótki, a proces nieregularny. Każdy chce odczuwać radość i satysfakcję z podjętych działań, dlatego zrozumienie pewnych zjawisk wymaga przemyśleń. Chociażby fakt, że perspektywy postrzegania czasu wpływają na decyzje. Dlatego też zrównoważona perspektywa postrzegania czasu, a tym samym staranie się robienia jak najlepszego użytku w miarę jego upływu, pozwoli na dostosowanie postrzegania czasu do danej sytuacji²⁹⁴. Dla wykazania, że potoczne ujęcie czasu budzi niepewność i jest niekompletne

²⁹⁴ Por. P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu*, A. Cybulko, M. Zieliński (tłum.), M. Materska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Martin Heidegger zaproponował uwzględnić wieloaspektowość tego fenomenu. W jego interpretacji czas ujęty jako będący w sobie – „subiektywny”, przyporządkowany jest „duszy”. Zaś przypisany mu charakter „świadomościowy” odnosi się do jego rozumienia w kontekście „obiektywnym”²⁹⁵. Te i inne przemyślenia nasuwają pytanie: Jaką rolę pełni czas w życiu człowieka? Czym jest czas? Czy czas się da zmierzyć? Czym jest teraźniejszość? Czym jest przeszłość? Czym jest przyszłość? Czy czas da się zmierzyć i określić w przedziale od ... do? Czas uwikłany jest w zmiany we wszechświecie, nie da się go kupić ani pożyczyć, co podbija jego wartość. „Bezcenność czasu sprawia, że stanowi doskonały mechanizm kompensujący. Wszyscy musimy grać takimi kartami, jakie czas nam rozda. Bez względu na to kim jesteśmy, nie możemy kupić więcej kart, ani też wymienić tych, które trzymamy w ręku. Możemy jednak nauczyć się rozgrywać posiadane karty w sposób bardziej skuteczny (...)”²⁹⁶, co też uczynił Urie Bronfenbrenner. Zarządzając prawidłowo czasem dopełnił swoją teorię, w swoich publikacjach wyjaśniał powiązania rozwoju dziecka z poziomami ekologicznymi, które określał jako systemy zagnieżdżone (scentralizowane). Dostrzegł, że jego idea nie byłaby kompletna, gdyby nie została zintegrowana z biologią, psychologią i behawioryzmem. Jego szerokie spektrum syntetyzowania rozwoju dziecka z poziomami ekologii zaowocowało przypisaniem do modelu z etykietą bioekologiczny. W ramach modelu bioekologicznego analizował, w jakim stopniu środowiska i procesy psychologiczne sprzyjają lub utrudniają aktualizację potencjału genetycznego. Podkreślał, że aktywność genetyczna nie wytwarza cech skończonych, czynniki środowiskowe określają wyniki rozwojowe. Potencjał genetyczny dziecka, dla skutecznego funkcjonowania psychologicznego, jest aktualizowany przez procesy proksymalne²⁹⁷. W celu wyjaśnienia działania procesów proksymalnych przyrównał je do silników, które napędzają maszyny. Zgodnie z modelem ekologicznym, aby silnik działał, potrzebne jest paliwo, czyli zachodzi interakcja ze środowiskiem zewnętrznym.

²⁹⁵ M. Heidegger, *Bycie i czas...*, dz. cyt., s. 507-508.

²⁹⁶ P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu...*, dz. cyt., s. 229.

²⁹⁷ Zgodnie z ideą Uriego Bronfenbrennera: „Rozwój człowieka zachodzi przez całe życie poprzez procesy coraz bardziej złożonych wzajemnych interakcji między aktywnie rozwijającym się biopsychologicznym organizmem ludzkim a osobami, przedmiotami i symbolami w jego bezpośrednim środowisku zewnętrznym. Aby interakcja była skuteczna, musi odbywać się dość regularnie przez dłuższy czas. Takie trwałe formy interakcji między jednostką a środowiskiem bliższym i dalszym nazywane są procesem proksymalnym”. U. Bronfenbrenner, *The bioecological theory of human development*, (w:) N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10, Elsevier, New York 2001, p. 6965 (tłum. Ewa Wyczółkowska).

Zatem, jeśli dziecko odczuwa potrzebę zdobywania wiedzy i umiejętności z dowolnej dziedziny, nawiązuje relacje z innymi osobami. Oznacza to, że dziecko podejmuje próby kształtowania własnego środowiska, na początku jego działania są ograniczane przez najbliższą rodzinę. To czy dziecko będzie sprawnie się rozwijało, zależy od osób zaangażowanych w opiekę nad nim. W przypadku, gdy rodzice i opiekunowie włączeni w wychowanie dziecka będą reagować wyłącznie na jego potrzeby, efekty będą ograniczone do poziomu genetycznego i dyspozycji niewielkiego środowiska. Natomiast wyjście poza własny mikrosystem, zaangażowanie dziecka w nowe rodzaje działań, wprowadzenie go do innego mikrośrodowiska, importowanie treści i materiałów z zewnątrz, metaforyzuje z nalewaniem paliwa do silnika. Urie Bronfenbrenner odwoływał się do uwarunkowań, które wpływają na procesy proksymalne i wyniki rozwojowe dziecka oraz kompetencje poznawcze. W swoich rozważaniach opierał się nie tylko na własnych spostrzeżeniach, ale również odnosił się do obcych badań. Według Uriego Bronfenbrennera i Pameli A. Morris siła procesów proksymalnych zależy zarówno od cech indywidualnych jednostki (biologicznych, poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych), bezpośredniego i bardziej oddalonego środowiska, jak i od przedziału czasowego, w którym zachodzą owe interakcje. W tym przypadku czas pojmowany był wielowymiarowo, tzn. czas indywidualnego rozwoju jednostki (czas ontogenetyczny), czas rodzinny i czas historyczny. Badacze wykazali, że najbardziej wpływowe na kierunek i siłę procesów proksymalnych są cechy jednostki, takie jak: zdolności (predyspozycje), doświadczenia, wiedza i umiejętności. Natomiast do czynników zakłócających rozwój dziecka zaliczyli stres, lęk, wstyd, brak harmonii w relacjach rodzinnych (rozwód, opiekunowie obcy, tzw. nianie, częste zmiany zamieszkania, długie nieobecności rodziców), skomplikowane relacje matka-dziecko, niskie wykształcenie rodziców, marginalny proces wychowania dziecka od poczęcia, brak spójności rodziców i jasności ról, niedożywienie dziecka, znajomi i ich zachowania antyspołeczne, atmosfera w przedszkolu i inne. Natomiast status społeczno-ekonomiczny rodziny nie ma silnej mocy sprawczej w odniesieniu do czynników wymienionych wcześniej.

Kluczowe jest tu wskazanie, że Urie Bronfenbrenner nie odizolowywał dziecka od wpływów zewnętrznych, gdyż w jego opinii ono eksportuje i importuje sygnały z innych mikrosystemów. Rzecz sprowadzona została do wiedzy o kolejnych fundamentalnych uwarunkowaniach zakłócających pro-

ces rodzinny, a tym samym rozwój dziecka. Mianowicie, zostały wyeksponowane niepożądane wydarzenia i negatywne warunki środowiska, np. wojna, utrata dóbr materialnych, relacje ze światem, sąsiedztwo i ogół społeczności, konteksty środowiskowe²⁹⁸.

Omówione dotychczas trzy komponenty:

- proces rozwoju jednostki w wielowymiarowej przestrzeni,
- repertuar indywidualnych cech jednostki,
- rozwój człowieka w kontekście wielowymiarowego czasu,

przyczyniły się do utworzenia w teorii bioekologicznej modelu Proces – Osoba – Kontekst – Czas (The Process–Person–Context–Time, w skrócie: PPCT). Przytoczony model posłużył do konceptualizacji zintegrowanego systemu rozwojowego człowieka i projektowania badań mających na celu analizowanie przebiegu procesu rozwoju dziecka. Przy czym wymiar czasu zaczął zajmować pierwsze miejsce na trzech kolejnych poziomach: mikro-, mezo- i makro-. Mikrotime odnosił się do ciągłości w porównaniu z nieciągłością w trwających epizodach procesu proksymalnego. Z kolei Mezotime został określony jako okresowość epizodów w szerszych odstępach czasu, takich jak dni i tygodnie. Wreszcie, Macrotime koncentrowano na wydarzeniach w obrębie pokoleń, jak i między pokoleniami. Tak więc model bioekologiczny został wzbogacony i powstała jego kluczowa propozycja. Zauważono, że rozwój człowieka, zarówno w jego fazach, jak i w ciągu całego życia, odbywa się poprzez procesy coraz bardziej złożonych wzajemnych interakcji między aktywnym i ewolucyjnym biopsychospołecznym organizmem ludzkim a innymi osobami, przedmiotami i symbolami w jego bezpośrednim środowisku zewnętrznym. Aby interakcja była skuteczna, musi ona zachodzić dość regularnie przez dłuższy czas. Takie trwałe formy interakcji w bezpośrednim otoczeniu nazywane są procesami proksymalnymi. Przykłady trwałych wzorców procesów proksymalnych można znaleźć w karmieniu lub pocieszaniu dziecka, zabawie z małym dzieckiem, zajęciach dziecko-dziecko, rozwiązywaniu problemów, zabawie w grupie lub samotnie, czytaniu, uczeniu się nowych umiejętności, zajęciach sportowych, opiece nad innymi, sytuacjach niebez-

²⁹⁸ Por. U. Bronfenbrenner, St.J. Ceci, *Nature–Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model*, „Psychological Review” 1994, Vol. 101, No. 4, s. 568–586 (tłum. E. Wyczółkowska); U. Bronfenbrenner, P.A. Marris, *The ecology of developmental process*, (w:) W. Damon (Series ed.), R. M. Lerner (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.), John Wiley, New York 1998, s. 994 (tłum. E. Wyczółkowska); U. Bronfenbrenner, *Toward an experimental ecology of human development*, „American Psychologist” 1977, No. 32, s. 513–531, (tłum. E. Wyczółkowska).

piecznych, planowaniu, wykonywaniu złożonych zadań oraz zdobywaniu nowej wiedzy praktycznej²⁹⁹.

Tak więc, że Urie Bronfenbrenner wraz ze swoim zespołem konstruował ramy teoretyczne, które mają służyć badaczom do odkrywania aspektów oddziałujących na rozwój dziecka. Proces badawczy, któremu paradygmat ekologiczny wyznaczył kierunek działań, przyjął cechy nieskończoności, gdyż konteksty kulturowe i społeczne podlegają bezustannej transformacji.

Na potrzeby współczesnej nauki Mikołaj Winiarski rozszerzył listę sfer, omówił sześć typów środowisk wychowawczych:

- Mikrośrodowisko wychowawcze – ograniczające się do jednej placówki edukacyjnej, komórki społecznej, jednostki kulturalno-oświatowej, grupy społecznej;
- Lokalne środowisko wychowawcze – układ czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych zlokalizowanych w obrębie rejonu zamieszkania;
- Okoliczne środowisko wychowawcze – zbiór czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych umiejscowionych w obrębie gminy, średniego i większego miasta;
- Mezośrodowisko wychowawcze – zestaw czynników społeczno-kulturowych i przyrodniczych zlokalizowanych w danym regionie lub makroregionie;
- Makrośrodowisko wychowawcze (ogólnonarodowe środowisko społeczno-wychowawcze) – obejmujące różne dziedziny życia społecznego, całą sieć urządzeń, instytucji i placówek wraz z ogniwami sterującymi, warunki geograficzne i przyrodnicze, sieć osadniczą, strukturę demograficzną, społeczno-zawodową, infrastrukturę itp.;
- Globalne środowisko wychowawcze (środowisko ogólnoludzkie) – wpływ czynników naturalnych, ekonomicznych i społeczno-kulturowych usytuowanych w innych krajach – europejskich i pozaeuropejskich³⁰⁰.

Wymienione sfery (poziomy środowiska) wychowawcze zostały sklasyfikowane ze względu na: charakter bodźców bezpośrednich lub pośrednich (rodzina, grupa społeczna, jedna placówka oświatowa, instytucje), relacje

²⁹⁹ U. Bronfenbrenner, P.A. Marris, *The ecology of...*, dz. cyt., s. 996.

³⁰⁰ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła...*, dz. cyt., s. 22.

społeczne, układ stosunków społecznych, czynniki społeczno-kulturalne, naturalne i ekonomiczne, warunki geograficzne i przyrodnicze, sieć środowiskową (tworzoną z kilku środowisk), zdarzenia środowiskowe, socjohistoryczne okoliczności³⁰¹.

Uznanie wątku globalizacji zbiega się z widzeniem możliwości nawiązywania ogólnoświatowych relacji z osobami przebywającymi nawet w odległych zakątkach świata. Co więcej, zdarza się, że koresponduje ze współtowarzeniem zdarzeń międzykulturowych i wymianą dobrych praktyk. „W tym znaczeniu globalność jest wspólnym doświadczeniem następstw procesów społecznych, ekonomicznych i cywilizacyjnych, przekraczających granice państw, narodów i poszczególnych kontynentów”³⁰². Zygmunt Bauman ujął globalizację następująco: „Globalizacja to to, co się dzieje z nami wszystkimi. Pojęcie globalizacji odnosi się bezpośrednio do «anonimowych sił» von Wrighta; sił działających w pustce, na mglistej, grząskiej, nie dającej się ośwoić ani przebyć «ziemi niczyjej», rozciągającej się poza zasięgiem możliwości konkretnego planowania i działania kogokolwiek”³⁰³. Tymczasem obecny dyskurs ukształtował globalizację jako skutki planowanych działań na globalną skalę. Przedsiębiorcy i ci, którzy mają znaczące środki finansowe, mając na myśli globalizację, podejmują lub mają zamiar podejmować akcje na szeroką skalę, myśląc przede wszystkim o własnych zyskach. Prawdziwie globalne w formie pierwotnej odnosiło się do woli zmiany świata na lepszy, stworzenia godnych i takich samych warunków życia na całym świecie³⁰⁴. W konsekwencji sugerowało tworzenie takiej przestrzeni, która afirmuje wartości wolności, a wraz z nią rodzącą się odpowiedzialność.

Niemniej, badania nad procesami rozwojowymi dziecka w kontekście globalizacji napotykać istotne wyzwania metodologiczne. Współczesne uwarunkowania społeczne, kulturowe i technologiczne implikują potrzebę ciągłego dostosowywania zarówno narzędzi, jak i paradygmatów badawczych. Warto podkreślić, że model bioekologiczny Uriego Bronfenbrennera, który

³⁰¹ Por. R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt.; W. Winclawski, *Typowe środowiska...*, dz. cyt.; J. Pieter, *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław-Kraków 1960; K. Przecławski, *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1971; E. Trempała, *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1988; M. Winiarski, *Rodzina – szkoła...*, dz. cyt.

³⁰² A. Radzewicz-Winnicki, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 210.

³⁰³ Z. Bauman, *Globalizacja*, E. Klekot (tłum.), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 2000, s. 72-73.

³⁰⁴ Tamże, s. 72.

ukazuje istotę oddziaływań różnych sfer – od najbliższego otoczenia jednostki po szersze konteksty społeczno-kulturowe – choć niezwykle wartościowy teoretycznie, nie zawsze oferuje precyzyjne sugestie do praktycznego zastosowania. Globalizacja intensyfikuje i poszerza spektrum wpływów środowiskowych, które należy uwzględnić w ramach teoretycznej koncepcji bioekologicznej. Z tego względu teoria ta, choć nadal stanowi fundament nowoczesnego podejścia do rozwoju dziecka, integrując wiedzę z różnych dziedzin nauki, wymaga dalszych adaptacji i doprecyzowania w badaniach empirycznych.

Podsumowanie

W niniejszym podrozdziale przedstawiono paradygmat ekologiczny Uriego Bronfenbrennera, który stanowi fundament w wielu współczesnych badaniach nad rozwojem dziecka, akcentując wielopoziomowość i ekspansywność oddziaływań środowiskowych. Omówiono także jego rozszerzenia, w tym koncepcję PPCT (Proces – Osoba – Kontekst – Czas), a także propozycję Miłkołaja Winiarskiego, który wprowadził sześć poziomów środowisk wychowawczych od mikro- po globalne. Tak rozbudowana perspektywa lepiej oddaje złożoność współczesnego świata i różnorodność uwarunkowań oddziałujących na proces wychowawczy oraz na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Jednak warto zwrócić uwagę na pewne nieścisłości w powoływaniu się na tę koncepcję przez wielu naukowców. Zakłada się, że model bioekologiczny wieloaspektowo obrazuje złożoność środowiska dziecka, pozostaje dość ogólna i mniej precyzyjna w praktyce eksploracyjnej, gdyż brakuje konkretnej metodologii lub narzędzi do zbadania niektórych zjawisk, np. jak w skutecznie przeciwdziałać czynnikom zakłócającym rozwój dziecka. Zatem mimo dużego potencjału teoretycznego ten model wymaga krytycznej refleksji przy próbie implementacji go podczas prób eksploracyjnych.

2.3. Nauczyciel przedszkola jako wychowawca dzieci

Wokół zawodu nauczyciela toczy się dyskurs pedeutologiczny na poziomie akademickim i pozaakademickim. Wincenty Okoń określa nauczyciela jako „kogoś, kto uczy innych, przekazuje im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak

ma żyć”³⁰⁵. Pod wpływem procesów społeczno-gospodarczych, a tym samym nowych tendencji pedagogicznych nauczyciel postrzegany jest jako ten, „kto kształci, wychowuje i rozwija znajdujących się pod jego opieką uczniów (dzieci, młodzież, dorosłych). Powodzenie tej pracy zależy od uczniów, od programu edukacji (tj. kształcenia i wychowania) oraz od jej zewnętrznych warunków, lecz przede wszystkim od samego nauczyciela”³⁰⁶. Ewolucję pojęcia „nauczyciel” podnosi Henryka Kwiatkowska w swojej publikacji *Pedeutologia*, poczynając od „«starszyny rodowej», poprzez kapłanów, magów, guwernerów, po współczesnych nauczycieli różnych instytucji oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych”³⁰⁷. Wszechstronna wiedza pozwoliła autorce na uogólnienie terminu „nauczyciel”. W jej przekonaniu nauczyciel to osoba, która naucza, sprawuje funkcje edukacyjne. Bierze udział w zdarzeniach uspołeczniających młode pokolenia i przekazuje dziedzictwo kulturowe³⁰⁸. Nie sposób przytoczyć tu wszystkich stanowisk. Generalnie w świetle pedagogiki naukowej nauczyciel jest „tłumaczem świata”³⁰⁹, realizuje program edukacyjny i jest profesjonalistą, przygotowanym teoretycznie i praktycznie do pracy dydaktyczno-wychowawczej³¹⁰. Zdaniem Krystyny Żuchelkowskiej „zawód nauczyciela przedszkola ma charakter społeczny i polega na kształceniu, wychowaniu i rozwijaniu osobowości wychowanków, a sukces w pracy z małymi dziećmi zależy od kwalifikacji, kompetencji i cech osobowościowych nauczyciela oraz od ciągłego wzbogacania własnego warsztatu pracy”³¹¹.

W publikacjach naukowych pojęcie „kompetencje” jest reinterpretowane na wiele sposobów, autorzy (S. Dylak, H. Kwiatkowska, R. Kwaśnica, K. Paćławska, B. Żechowska) ustalają własne syntetyzujące klasyfikacje, hierarchizują je od najwyższego rzędu po najniższy. Hanna Hamer zaproponowała trzy rodzaje kompetencji dla nauczycieli, które są wieloaspektowym zestawem manifestującym się w przedszkolu, mianowicie:

³⁰⁵ W. Okoń, *Nauczyciel*, (w:) *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 255.

³⁰⁶ Tamże.

³⁰⁷ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 24-25.

³⁰⁸ Tamże, s. 24.

³⁰⁹ Tamże, s. 27.

³¹⁰ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000, s. 2014-2015; Cz. Banach, *Nauczyciel*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 436.

³¹¹ K. Żuchelkowska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, t. 6(42), nr 2, s. 72.

- kompetencje specjalistyczne, obejmujące przede wszystkim wiedzę z nauczanej dziedziny, w kontekście poszczególnych edukacji i umiejętności samokształcenia;
- kompetencje dydaktyczne, określające umiejętności projektowania zintegrowanych jednostek tematycznych, mając na uwadze potencjał rozwojowy każdego dziecka oraz uwzględniające opanowanie sztuki motywowania uczniów do uczenia się;
- kompetencje psychologiczne – integrujące postawy i cechy osobowe związane z pozytywnym nastawieniem do ludzi, z umiejętnościami komunikacyjnymi, społecznymi i samoregulującymi³¹².

Reakcją na zmiany zachodzące we współczesnej rzeczywistości, złożoność i ewolucję roli nauczycieli przedszkoli, jak również transformację filozofii edukacyjnej, jest wzbogacenie powyższej typologii kompetencji o inne aspekty. Debaty teoretyków i praktyków nad różnorodnymi aspektami zjawisk edukacyjnych przyczyniły się do wyodrębnienia przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN następujący kanon kompetencji nauczycielskich:

- prakseologicznych, obejmujących szczegółowe umiejętności z zakresu planowania, organizowania i ewaluacji procesów edukacyjnych;
- komunikacyjnych, które wyróżniają się w skuteczności zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych;
- współdziałania, przejawiających się w zachowaniach prospołecznych i integracyjnych;
- kreatywnych, dzięki którym nauczyciel jest zdolny do innowacyjności i twórczego podejścia do zadań;
- informatycznych, które – przy opanowaniu języka obcego i nowych technologii – pozwalają nauczycielowi korzystać z nowoczesnych źródeł informacji;
- moralnych, stanowiących podstawę odpowiedzialności i etyki zawodowej³¹³.

Współczesne przemiany społeczne i kulturowe, a także redefinicja roli nauczyciela przedszkola prowadzą do poszerzenia tradycyjnych ujęć kompetencji zawodowych o nowe obszary. Wyodrębniony przez Komitet Nauk

³¹² H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania – poradnik nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994, s. 25-125.

³¹³ K. Denek, *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, (w:) Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*. Wydawnictwo UO, Opole 2000, s. 122-127.

Pedagogicznych PAN kanon kompetencji obejmuje zarówno umiejętności prakseologiczne, komunikacyjne i współdziałania, jaki i kompetencje kreatywne, informatyczne oraz moralne, które razem tworzą podstawę profesjonalnego działania nauczyciela. Tym samym wyraźnie podkreślany jest wielowymiarowy charakter jego pracy, łączący planowanie, skuteczną komunikację, innowacyjność i etykę zawodową. W kontekście tak szeroko rozumianych wymagań zasadne staje się przejście do refleksji nad samą osobą nauczyciela przedszkola, jego rolą, tożsamością oraz miejscem w strukturze edukacyjnej.

2.3.1. Nauczyciel przedszkola jako osoba

Wielopłaszczyznowość podejść do kompetencji nauczycielskich jest wzmocniona silnymi wpływami ogólnospołecznej i kulturowej refleksji nad modelem nauczyciela przedszkola, nad jego założeniami i konsekwencjami moralnymi. Analiza obecnych w literaturze pedagogicznej idei „bycia” nauczycielem przedszkola sprowadza rozważania do trzech fundamentalnych nurtów. W pierwszym przypadku zawód nauczyciela przedszkola jest traktowany jak każdy na rynku pracy o charakterze wykonawczym. Poziom wiedzy i umiejętności zamyka się w schematach niezbędnych do realizowania rutynowych zadań społecznie użytecznych. W opinii tej części społeczeństwa nauczyciele powinni być traktowani na równi z pracownikami innych zawodów, co oznacza ściśle określone godziny pracy, tożsame wymagania i prawa. Wynagrodzenie nauczycieli przedszkoli powinno być dostosowane do efektów pracy, w efekcie specjaliści – należycie opłacani. Z kolei nauczyciele przedszkoli nieradzący sobie z procesem kształcenia i wychowania powinni rezygnować z zawodu, tak jak ma to miejsce w innych dziedzinach gospodarki³¹⁴. Weryfikacja powinna występować na poziomie studiów, już na samym wstępie przyjmowania kandydatów. Należy brać pod uwagę całkowite zasoby nauczycieli, czyli wiedzę, praktykę oraz predyspozycje. Drugi nurt odnosi się do misji, czyli procesu prowadzenia innych, w dążeniu do ich samorozwoju i samo-realizacji. Oto jak Maria Grzegorzewska na podstawie bogatego materiału empirycznego scharakteryzowała pracę nauczycieli: „żeby Twoja praca była żywa, twórcza, celowa, dobra, musi wynikać przede wszystkim z życzliwości dla człowieka, musi być oparta na poszanowaniu człowieka i jego praw roz-

³¹⁴ A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy?*, (w:) A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 58.

wojowych oraz na poznaniu i zrozumieniu warunków życia dziecka, warunków życia środowiska, które je wychowuje, musi być z tym środowiskiem ściśle związana”³¹⁵. Przyjęcie takich idei nadaje nauczycielom kierunek do ich samokształcenia, pragnieniu osiągnięcia doskonałości i wewnętrznej prawdziwości, a to nie pozostaje bez wpływu na sposoby działania. Maria Grzegorzewska wiązała samokształcenie z rozwojem osobowości, budowaniem swojego wewnętrznego świata, swoich wartości i przekonań, kreowania własnego losu³¹⁶. Swoistą rolę odgrywa w tym przypadku nie tylko rozległa wiedza, lecz także walory etyczne, poczucie odpowiedzialności, cierpliwość, entuzjazm i wrażliwość moralna. Z kolei profesjonalizm do lat 60. XX wieku wiązał się z relacją mistrz – uczeń, fundamentem była specjalistyczna wiedza akademicka, a następnie praktyka pod opieką mistrza, a w kolejnym etapie – samodzielna praktyka przejawiająca się w radzeniu sobie w różnych sytuacjach oraz troska o dobro klienta. Zakłada się, że archetypami prawdziwej profesji są nauczyciele akademicki, lekarze i prawnicy. Zdaniem ekspertów współcześnie koncept profesji uległ pewnego rodzaju skrzywieniu. Chociażby osłabieniu uległa troska o dobro ucznia, studenta, pacjenta i klienta na rzecz własnych korzyści materialnych, ekonomicznych czy statusu społecznego. Nastąpiła więc potrzeba wypracowania nowego modelu profesjonalizmu. Badacze edukacji dostrzegli konieczność rewitalizacji praktyki profesjonalnej. Dyskurs prowadzony wokół profesjonalizmu doprowadził do usytuowania jego osobistych aspektów na skrajnych punktach kontinuum, nazwanych: „ograniczoną profesjonalnością” i „poszerzoną profesjonalnością”. Różnica między dwiema skrajnymi koncepcjami profesjonalnego praktykowania dotyczy m.in. przestrzeni działań edukacyjnych, kontekstu społecznego, korelacji między wiedzą a praktyką, relacji partnerskich, komunikowania się, wspólnej eksploracji zdarzeń i zjawisk w zmieniającym się świecie, motywacji do samorozwoju i samowychowania, angażowaniem się w formy doskonalenia i poznawania nowych badań oraz czytania literatury pogłębiającej konkretną wiedzę³¹⁷. Co konstytuuje współczesny profesjonalizm nauczycielski? Przede wszystkim, w nowej odsłonie prezentuje on konstrukt kolektywnego działania w oparciu o paradygmat konstruktywistyczny. Oczekuje się, iż kształcenie nauczycieli

³¹⁵ M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego Nauczyciela*. Cykl I – III, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1996, s. 45.

³¹⁶ M. Grzegorzewska, *Wybór pism*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964, s. 17.

³¹⁷ B.D. Gołębiak, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejście –praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014, s. 26-30.

dostarczy mocnych podstaw do wszechstronnej kariery nauczyciela profesjonalisty³¹⁸. Podsumowując, „profesjonalizm nauczycielski jest swoistego rodzaju wartością, o którą warto zabiegać, gdyż pozwala on na zmianę nie tylko profesjonalnej kultury edukacyjnej nauczycieli, ale także zewnętrznego wizerunku profesjonalizmu w dziedzinie publicznej oświaty”³¹⁹.

Wszystkie trzy nurty podlegają ciągłej refleksji naukowej i społecznej, z upływem czasu zmienia się wizerunek nauczyciela przedszkola. Zmiany w złożonej rzeczywistości społeczno-kulturowej życia człowieka przekładają się na interpretacje „dobrego nauczyciela”. Nowy porządek myślowy powstaje zarówno w laboratoriach naukowych, jak i jest osobistym konstruktem członków społeczności edukacyjnej.

Ogólnie należy przyznać, że nauczyciel przedszkola jest uwikłany w wiele zdarzeń zachodzących w społeczności przedszkolnej oraz powiązanych z nią innych społeczności, w sposób formalny i nieformalny. Nowe doświadczenia, fakty, oczekiwania różnych grup społecznych (np. dzieci, rodziców, przełożonych) motywują wielu nauczycieli przedszkoli do podążania własną ścieżką rozwoju zarówno osobistego, jak i zawodowego. Indywidualne doświadczenia, którym sami nadają znaczenie, mogą wzmacniać w nich wewnętrzny konflikt lub być akumulatorem uruchamiającym ich potencjalność (rozwój umiejętności, podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych).

Powstało wiele określeń mówiących o tym, kim jest nauczycielka (nauczyciel) przedszkola (ogrodnik o niepowtarzalnej osobowości, przewodnik, dobry rzemieślnik, refleksyjny badacz³²⁰), jakie ma predyspozycje i zadania do wykonania. Ogólnie rzecz ujmując, przeznaczeniem nauczyciela przedszkola jest przede wszystkim być człowiekiem. Oddając się refleksji, warto odnieść się do Jeana Jacquesa Rousseau, który przestrzegał: „Pamiętaj, zanim odważysz się przedsięwziąć formułowanie człowieka, musisz przedtem sam stać się człowiekiem, musisz z samego siebie uczynić przykład, którym powinienes być dla ucznia”³²¹. Dlatego troska o nauczycielkę (nauczyciela)

³¹⁸ Communication From The Commission To The European Parliament, The Council, The European Economic And Social Committee And The Committee Of The Regions, Brussels, 25.11.2009, COM(2009)640 final; Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008 (https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf)

³¹⁹ J. Madalińska-Michalak, *Etyka nauczyciela*, (w:) S. Janeczek, A. Starościc (red.), *Etyka: filozoficzna etyka życia spełnionego*, cz. 2. Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 300.

³²⁰ M. Mikolon, M. Suświłło, *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999, s. 34.

³²¹ J.J. Rousseau, *Emil, czyli o...*, dz. cyt., s. 92.

przedszkola i rozwój jego człowieczeństwa, rozumianego w duchu Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela – Organizacji Narodów Zjednoczonych, powinna stać się priorytetową tezą polityki każdego państwa. Zasadnicze przesłanki pedagogiczne poglądów Marii Grzegorzewskiej wnoszą, że Człowiek (przez duże C) jest najcenniejszą wartością świata, a więc jego przekonania, poglądy i przekazywane treści wypełniają formy życia. „Musi więc ją tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny”³²². Tak ukształtowana postawa nauczyciela przesądza o jego wartościach. Dla Marii Grzegorzewskiej były nimi dobroć, życzliwość i miłość, a ich regulatorem – odpowiedzialność³²³. Z tych stwierdzeń wynikają cechy nauczyciela odnoszące się do jego struktury osobowości i do jego fizycznych atrybutów oraz do umiejętności organizowania przez niego jakości opieki w okresie wczesnego dzieciństwa. Maria i Ryszard Radwiłowiczowie opracowali listę cech pożądanых u nauczyciela. W pierwszej grupie uwzględniono: zewnętrzne (ujmujący wygląd, schludność, elegancja), światopoglądowe (postawa humanistyczna, zaangażowanie), moralno-osobowościowe (sprawiedliwość, prawdomówność, autentyczność, godność osobista, obowiązkowość), intelektualne (postawa badawczo-twórcza, nowatorstwo, doskonalenie się, posiadanie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i metodycznej), wolicjonalne (punktualność, systematyczność, obowiązkowość), związane z temperamentem (opanowanie, pogodne usposobienie, spokój), emocjonalne (takt, wyrozumiałość, życzliwość, wrażliwość), instrumentalne (dobra dykcja, piękne pismo, zdolności artystyczne)³²⁴. W świetle koncepcji Ireny Adamek nauczycielka (nauczyciel) powinna (powinien): prowokować, organizować i tworzyć odpowiednie warunki do kształcenia i wychowania dzieci, osiągać cele zgodne z polityką edukacyjną, mieć wiedzę z zakresu swojej specjalizacji, angażować dzieci w proces uczenia się, pomagać wychowankom w osiąganiu sukcesów, nawiązywać współpracę ze środowiskiem wychowawczym³²⁵. W literaturze przedmiotu przytaczane są badania wokół wizji nauczyciela przedszkola, oczekiwań społecznych wobec niego

³²² M. Grzegorzewska, *Listy do Młodego...*, dz. cyt., s. 53.

³²³ Tamże; E. Żabczyńska (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.

³²⁴ M. i R. Radwiłowiczowie, *Nauczyciel klas początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.

³²⁵ I. Adamek, *Edukacja nauczycieli – problemy i wyzwania*, (w:) Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2007, s. 38–50.

i jego aktywności zawodowej, jak również prestiżu zawodowego³²⁶. Joanna Pękala stwierdziła, że są nauczyciele, którzy swoją postawą pozytywnie świadczą o etosie tej grupy zawodowej, „ale duży odsetek badanych (66%) uznał, że nie ma już zbyt wielu takich nauczycieli”³²⁷.

Jeszcze w innych badaniach, uwzględniono zarówno opinie dzieci, rodziców, jak i samych nauczycieli. Badacze poszukiwali zarówno pozytywnych, jak i negatywnych cech nauczycieli przedszkoli. Do pozytywnych atrybutów respondenci zaliczyli m.in.: odpowiedzialność, wyrozumiałość, cierpliwość, sprawiedliwość, dobroć, poszanowanie godności dziecka, przyjazne i miłe nastawienie do dziecka oraz rodziców, umiejętność stawiania wymagań i konsekwencje w ich egzekwowaniu, komunikatywność, rzetelne opanowanie, twórczość i aktywność. Jeśli chodzi o wygląd zewnętrzny, ankietowani doceniali np.: dobry stan zdrowia, przyjemną aparycję, estetyczny wygląd, wiek (młody), wykształcony, inteligentny, przygotowany do zajęć, komunikatywny, wesoły, uśmiechnięty, z poczuciem humoru³²⁸.

W kontekście powyższego dyskurs pedeutologiczny toczony wokół wizji nauczyciela osadzony jest na społecznym i merytorycznym dialogu, umocowanym w różnorodnych ideologiach i interesach. W efekcie generowane są projekty zorganizowane wokół wizji jednostki, mającej rozwijać się w procesie kształcenia i wychowania, w które włączany jest profesjonalny nauczyciel przedszkola³²⁹. Dyskurs pedeutologiczny pozwala nauczycielom,

³²⁶ R. Charlesworth, C.H. Hart, D.C. Burts, S. Hernandez, *Kindergarten teachers beliefs and practices*, „Early Child Development and Care” 1991, Vol. 70, Issue 1, s. 17-35, <https://doi.org/10.1080/0300443910700103>; P. Koperna, *Relacje nauczyciela z rodzicami a budowanie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym*. Narracje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio J. Pedagogia-Psychologia” 2023, 36(2), s. 41-69. DOI:10.17951/j.2023.36.2.41-69; B. Kasáčová, *Wczesna edukacja i role nauczyciela – oczekiwania, wymagania i możliwości badań międzynarodowych*, (w:) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 90-107.

³²⁷ J. Pękala, *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 1, s. 115.

³²⁸ U. Ordon, *Nauczyciel-wychowawca w świetle oczekiwań dzieci w wieku przedszkolnym*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999-2000, tom 8-9-10; A. Jakubowicz-Bryx, *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, Vol. 4, 1 (7), s. 7-23; A. Lukasek, M. Ostapińska, *Wizerunek i rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w opinii rodziców*, (w:) M. Nowak, St. Chrobak, A. Lukasek (red.), *Kształcenie i wychowanie – postpandemiczna transformacja*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej i. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2023, s. 257-285.

³²⁹ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskurs, problemy, rozwiązania*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 158.

edukatorom i naukowcom zajmującym się kształceniem kadry pedagogicznej na głębszą refleksję, ujawnienie ich ukrytych zachowań i przyzwyczajęń oraz krytyczne spojrzenie na dotychczasowe działania. Okazuje się, że oglądanie rzeczywistości odbywa się w dwóch ujęciach, w pierwszym ujęciu – z perspektywy profesjonalisty, znawcy, eksperta, zaś w drugim ujęciu – z perspektywy kogoś, kto stara się spojrzeć na świat oczami dziecka i wybiera to, co jego zdaniem jest dla małego odbiorcy zrozumiałe, jednocześnie poszukuje adekwatnej drogi przekazu³³⁰. Trudno jest bowiem uzyskać porozumienie tam, gdzie struktura społeczna zakłada dychotomiczny podział ról społecznych. Nauczycielka (nauczyciel) mówi, a dziecko czy rodzic słucha i posłusznie wykonuje polecenia. W modelu dyskursu Jürgena Habermasa zanika asymetria, a na jej miejscu pojawia się interakcja socjalizacyjna, w zakresie wymiany poglądów i argumentacji uczestnicy dialogu osiągają „prawdziwy konsensus”³³¹.

Zatem dyskurs pedeutologiczny konceptualizuje rzeczywistość nauczycieli i stosunki w niej panujące, otwiera perspektywę zmiany nie tylko w ich wizji, ale również w serwowanym repertuarze wychowania dziecka.

Podsumowanie

W tym fragmencie publikacji przedstawiono współczesne podejście do roli nauczyciela przedszkola, ze szczególnym uwzględnieniem przemian zachodzących w dyskursie pedeutologicznym. Zaakcentowano, że wizerunek nauczyciela nie jest pojęciem stałym, lecz podlega nieustannym reinterpretacjom w odpowiedzi na zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe oraz oczekiwania dzieci, rodzin dzieci, środowiska zawodowego i instytucji oświatowych. Zwrócono uwagę, że nauczyciel przedszkola funkcjonuje nie tylko jako profesjonalista wyposażony w określone kompetencje, ale również jako człowiek kształtujący swoją tożsamość w oparciu o doświadczenia osobiste

³³⁰ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji)...*, dz. cyt., s. 158; A. Mróz, *Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym*, „Ważne obszary badawcze w pedagogice” 2022, 17, s. 55-70.

³³¹ A. Smrokowska-Reichman, *Problemy z dyskursem. Czytając Jürgena Habermasa*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Philosophica” 2012, 25, s. 111-131; B. Abramowicz, *Jürgena Habermasa koncepcja polityki deliberacyjnej jako zastosowanie jego teorii działania komunikacyjnego do projektu obywatelskiego samo-rządzenia*, „Studia Polityczne” 2012, 25, s. 31-47; M. Nowicka, *Socjalizacja ukryta w procesie dydaktycznym – między wsparciem a hamowaniem rozwoju tożsamości ucznia. Z inspiracji koncepcją Jürgena Habermasa*, (w:) L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2009, s. 109-123.

i zawodowe. Wprowadzono również refleksję krytyczną nad praktyką edukacyjną, wskazując na dysharmonię między sformułowaną teoretyczną wizją nauczyciela jako refleksyjnego partnera w procesie wychowania a codziennością pracy przedszkolnej, zdominowaną przez hierarchiczne relacje, biurokratyzację pracy oraz minimalne wsparcie systemowe. Czyli z jednej strony oczekuje się od nauczyciela elastyczności, innowacyjności i zaangażowania, a z drugiej strony – blokuje się jego autonomiczność i możliwość samodzielnego działania. Te rozbieżności wywołują chaos i pozostawiają postulaty pedentologiczne w sferze deklaratywnej, trudnej do realizowania w praktyce edukacyjnej. Ukazano również znaczenie dyskursu pedentologicznego jako przestrzeni do refleksji i zmian, w której możliwa jest dekonstrukcja utrwalonych ról i nawyków oraz poszukiwanie nowych form działania w przedszkolnej rzeczywistości. Interesującym i cennym uzupełnieniem jest podkreślenie, że nauczyciel potrzebuje nie tylko odpowiednich kwalifikacji, lecz także wsparcia w rozwoju swojego człowieczeństwa, które stanowi fundament etosu tego zawodu. Jednak bez realnych zmian systemowych i politycznych to wsparcie może pozostać jedynie postulatem, a nie rzeczywistością

2.3.2. Typy nauczycieli

Praktyka edukacyjna wychowania przedszkolnego przyjmuje dyskurs edukacyjny, w który wpisuje się proces wychowania dziecka. Akty wychowawcze konstruowane przez nauczycieli zmierzają do przyjęcia przez dziecko określonych wartości i postaw. Jedną z ważnych propozycji, porządkujących praktykę i teorię w procesie wychowania i kształcenia, okazują się cztery modele Bruce'a Joyce'a, Emily Calhoun i Davida Hopkinsa. Pierwszy typ modeli to procesualno-poznawczy, drugi – modeli społecznych (tworzenie wspólnoty uczących się), trzeci – modele rozwoju osobowości, czwarty – modele behawioralne. W procesie edukacyjnym nauczyciele komponują różne kombinacje modeli, dostosowując do potrzeb, możliwości i oczekiwań dzieci. Rzecz staje się oczywista, że dany typ modelu, znakomicie służy jednemu dziecku, a zawodzi w przypadku drugiego. Autorzy akcentują, że nie ma takiego modelu, który szkodzi dziecku. W odpowiedzi na potrzeby dzieci nauczyciele

sięgają po takie modele, które inspirowały do kształtowania demokratycznych stosunków³³².

Wymienione grupy modeli znalazły miejsce na gruncie pedagogiki wczesnej edukacji dziecka, aspirowały do szczególnie twórczego rozwinięcia kategorii dyskursów pedagogiki wczesnoszkolnej przez Dorotę Klus-Stańską. W miarę zagłębienia się w charakterystykę zaproponowanych przez autorkę modeli z powodzeniem można je zaadaptować na grunt pedagogiki przedszkolnej. Owe dyskursy odnoszą się do dwóch aspektów: uznania kompetencji (wiedza) oraz zgody na koncepcyjność i decyzyjność (władza). Dyskurs funkcjonalistyczno-behawioralny koncentruje się na tezie, że edukacja oznacza kierowanie w ustalonym porządku, przyjętej strukturze. Funkcjonalizm i behawioryzm inspirowały tworzenie tez dla dyskursu „Edukować to kierować”. Założenie, że instytucje społeczne (przedszkole, szkoła) i ich wewnętrzny porządek organizują rzeczywistość i jej przewidywalność, jest typowe dla funkcjonalizmu. Ów porządek zostaje zakłócony, gdy fragmenty utworzonego świata wymykają się pragmatycznemu porządkowi i opisowi, przyjęty algorytm podlega dezaktualizacji. Rzecz całą nieco upraszczając, można powiedzieć, że zachodzące zmiany wyrwywają utarte schematy wraz z korzeniami. Takiemu zjawisku towarzyszą emocje, konstruuje się psychiczna depresja. Funkcjonalistyczni nauczyciele przedszkoli nie wyobrażają sobie przedszkola bez kart pracy, gotowych schematów do malowania, skrupulatnie opracowanych programów czy też testów diagnostycznych. W ich przekonaniach wszystko podporządkowane jest osiągnięciu przyjętych w podstawie programowej celów i zadań, pomijając oczekiwania i potrzeby dziecka. Funkcjonalizm silnie powiązany jest z behawioryzmem, którego przedstawiciele akcentują oddziaływanie wyposażenia genetycznego oraz środowiska społecznego na oczekiwany rozwój jednostki. Zatem funkcjonalistyczno-behawiorystyczni wychowawcy zniewalają dzieci przy pomocy manipulacyjnych wzorców: „Dobrze, ale postaraj się lepiej”, „Dobrze, może ktoś powie inaczej”, „Odpowiadamy pełnym zdaniem”, „Odbiegasz od tematu”, „Słuchaj i ucz się” itp. Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny zachowuje asymetrię w dialogu, hierarchię społeczną (dorosły i dziecko) i dualność w ocenie (dobry – zły, grzeczny – niegrzeczny, mądry – głupi itp.). Niestety, jest najmocniej zakotwiczonym dyskursem w przedszkolach.

³³² B. Joyce, E. Calhoun, D. Hopkins. *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 37-46.

Debata w obszarze wieloparadygmatowości pedagogiki wczesnej edukacji, podjęta przez Dorotę Klus-Stańską, otwiera przestrzeń do konstruktywnej krytyki i zmian w zakresie kształcenia nauczycieli przedszkoli. Takie zorientowanie dyskursu prowadzi do współczesnych modeli nauczycieli, ukazujących ich jako odpowiedzialnego pracownika, moralistę, transformatywnego intelektualistę, refleksyjnego praktyka, który potrafi i ma odwagę przeciwstawić się współczesnym absurdom i nowinkom technicznym. Refleksję należy rozumieć szerzej niż myślenie, mianowicie dotyczy ona zarówno myślenia, jak i działania, umożliwia ewaluację i wprowadzenie zmian³³³. Dzięki głębszemu wnikanii w zaistniałą sytuację, poddaniu analizie tego, co zaistniało i dotarciu do źródła zdarzeń, łatwiej jest zrozumieć sens działań. Zdaniem Marii Czerpaniak-Walczak refleksja zawodowa nauczyciela to „zastanawianie, namysł, analizowanie oraz wprowadzanie rozważań, adekwatnych i uprawnionych wniosków ważących na zawodowych decyzjach”³³⁴. Refleksyjna zdolność nauczyciela do konstytuowania codziennych procesów pozwala nauczycielowi na modyfikację swojego postępowania i lepsze poznanie dziecka, jego rodziców i innych partnerów dialogu edukacyjnego. Jednocześnie poddawanie krytyce rzeczywistości społecznej i edukacyjnej zmierza do świadomego rozpoznania ograniczeń jednostki, podjęcia działań jej wyzwalających, ostatecznie doprowadzając do zmian społecznych. Efektywne działanie w społeczeństwie, pokonywanie własnych ograniczeń, przekształcanie struktur i świadome konstruowanie nowej przestrzeni, w której wszyscy funkcjonują, opiera się na komunikacji. Oznacza to, że nauczycielka (nauczyciel) – refleksyjny praktyk samodzielnie osiąga swoją dojrzałość, potrafi sam podejmować decyzje i dokonywać świadomych wyborów. Poddaje krytyce otaczającą go rzeczywistość, tym samym wpływając na zmianę edukacji, „która ma społeczne konsekwencje i jako taka jest ze swej istoty polityczna”³³⁵.

W sygnalizowanym obecnie myśleniu skoncentrowanemu na zysk, sławę, karierę, pieniądze, nowinki technologiczne oraz konsumpcjonizm,

³³³ S.G. Paris, L.R. Ayres, *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 106-112; J. Bruner, *Kultura edukacji*, UNIVRSITAS, Kraków 2006, s. 72, 100-120.

³³⁴ M. Czerpaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń-Poznań 1997, s. 13.

³³⁵ M. Lewartowska-Zychowicz, *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 166-167.

powstały – w opinii Małgorzaty Lewartowskiej-Zychowicz³³⁶ – jeszcze trzy koncepcje nauczyciela. Jedną z nich zdefiniowano jako model adaptacyjnego technika, który jest najczęściej przyjmowanych w polskich przedszkolach. Nauczyciel jest pośrednikiem w przekazywaniu wiedzy, adaptuje się do utworzonych schematów, z biegiem czasu przyzwyczajają i oczekuje na dalsze wskazówki, gotowe instrumenty. Przekazuje dziecku wiedzę wyselekcjonowaną i obrobioną przez ekspertów w celu ukształtowania członka społeczności, który ma odgrywać z góry określoną rolę. W przypadku niepowodzeń w procesie edukacyjnym nauczyciela określa się jako niewydolnego do powierzonych mu zadań, zaś dziecko jako niezdolne do opanowania określonego obszaru wiedzy.

Z kolei nauczyciel dialogujący skoncentrowany jest na hermeneutycznej koncepcji dialogu, który poparty jest doświadczeniami. Nauczyciel i uczeń w tym ujęciu prowadzą rozmowę, która zmierza do zrozumienia niehierarchicznie organizującego się świata. Wzajemna wymiana poglądów, słów i myśli opiera się na praktycznej wiedzy, odrzucając wzory zewnętrzne. Inicjatorem rozmowy może być zarówno nauczyciel, jak i dziecko (bez względu na wiek). Uczestnicy dialogu w toku dochodzenia do zainicjowania aktu rozumienia, akceptowaniu poglądów drugiej osoby, dążą mniej lub bardziej świadomie do wypracowania wspólnego punktu widzenia. Otwiera się w ten sposób akt, polegający na ciągłym zadawaniu pytań i poszukiwaniu odpowiedzi, który ostatecznie umożliwia czynienie nietrwale standaryzowanego świata zrozumiałym. Wydaje się uzasadnione postrzeganie nauczyciela dialogującego i ucznia jako konstruktorów różnych modeli tej samej rzeczywistości, ponoszących za nie osobistą odpowiedzialność.

Dla pogłębienia wiedzy o modelach nauczycieli teraźniejszości i przyszłości wypada zwrócić się ku postaci transformatywnego intelektualisty. Koncepcja transformatywnego intelektualisty stworzona przez Henry'ego Giroux, wywodzącego się z pedagogiki krytycznej, stawia nauczyciela na pograniczu polityczno-pedagogicznym. Co oznacza tworzenie lepszego świata, dążenie do uczciwości i sprawiedliwości za pomocą języka krytyki, eksplikuując myśli językiem krytyki pełniącym funkcję medium pośrednicząco-pomocniczą w trakcie zdejmowania masek i ujawniania prawdy. W ramach tego podejścia nauczyciela cechuje zanurzenie się w działania na rzecz prze-

³³⁶ Tamże, s. 169-171.

strzegania i rozpowszechniania praw człowieka, praw dziecka, praw mniejszości narodowej i osób wykluczonych, zmarginalizowanych.

Naszkicowany obraz współczesnego nauczyciela przedszkola, stale transformującego się pod naciskiem wymogów politycznych, społecznych, ekonomicznych i kulturowych, oddaje jego zobowiązania wobec dziecka i społeczeństwa. Ambiwalentny charakter pracy nauczyciela, wynikający z konieczności realizacji różnorodnych i nakładających się obowiązków, ogranicza możliwości jasnego określenia jego roli w otaczającej rzeczywistości. Trzeba wyraźnie powiedzieć, że podwyższanie świadomości może uczynić nauczyciela przedszkola nośnikiem i współrealizatorem lepszej przyszłości własnej i młodego pokolenia.

Podsumowanie

W tej części publikacji przedstawiono różne modele nauczycieli przedszkola, osadzone w wieloparadygmatycznej refleksji nad współczesną edukacją wczesnoszkolną. Ukazano, że rola nauczyciela jest dziś zróżnicowana i wielowymiarowa, funkcjonuje w napięciu między konserwatywnymi oczekiwaniami instytucjonalnymi a współczesną rzeczywistością wzbogaconą o wymiar etyczny. Z jednej strony, zaakcentowano dominację funkcjonalistyczno-behawioralnego modelu nauczyciela, silnie zakorzonego w polskiej praktyce przedszkolnej. Poddano krytyce jego schematyzm oraz brak wrażliwości na indywidualne potrzeby młodszego pokolenia. Zauważono jednak, że tego typu podejście jest często efektem presji systemowych, w tym centralizacji programowej i nadmiernej biurokratyzacji, a nie wyłącznie osobistych przekonań nauczycieli. Z drugiej strony, zaprezentowano alternatywne modele: refleksyjnego praktyka, nauczyciela dialogującego oraz transformującego intelektualisty, które opierają się na wartościach demokratycznych, emancypacyjnych i humanistycznych. W tym kontekście interesującą inspirację stanowi odwołanie Jacka Moroza³³⁷ do koncepcji sprawiedliwości jako bezstronności Johna Rawlsa, którą można skuteczniej rozpatrywać z punktu widzenia nauczyciela „transformującego intelektualisty” niż „nauczyciela instrumentalisty”, poszukującego praktycznych instrukcji. Taka perspektywa otwiera przestrzeń do traktowania nauczyciela jako „refleksyjnego praktyka”, który nie tylko realizuje ogólnie wytyczne, lecz też podejmuje krytyczną analizę

³³⁷ J. Moroz, *Deliberacja „zamiast” władzy. Kontekst edukacyjny*, „Kwartalnik pedagogiczny” 2018, nr 1(247), s. 102.

własnych działań, współtworzy przestrzeń dialogu i stara się podejmować i inicjować zmiany społeczne. Krytycznemu namysłowi wymaga jednak realność tych koncepcji w codzienności przedszkolnej. Modele emancypacyjne i refleksyjne pozostają często na poziomie deklaratywnym i nie znajdują przełożenia na praktykę pracy z dziećmi. Problem tkwi w zbiurokratyzowanym i normatywnym systemie, niedostatku czasu, braku wsparcia eksperckiego i niedostatecznym przygotowaniu metodycznym do podejmowania działań refleksyjnych i transformacyjnych. Przy czym należy zaznaczyć, że wartość tej koncepcji nie leży w jej dosłownej implementacji w codziennej praktyce nauczycieli przedszkoli, ale w jej inspirującym potencjale: zachęcie do myślenia, krytycznej refleksji oraz kształtowaniu tożsamości zawodowej poza schematami i przekonaniami, w dialogu z dzieckiem, instytucjami, organizacjami i społeczeństwem.

Następnie podkreślono, że w praktyce nauczyciele przedszkoli często funkcjonują na przecięciu różnych modeli, tworząc hybrydyczne formy działania dostosowane do kontekstu, możliwości i utrudnień. Tożsamość zawodowa nauczyciela przedszkola kształtuje się dynamicznie, w dialogu z dzieckiem, systemem edukacyjnym oraz szerszym kontekstem społecznym, kulturowym i politycznym. Krytycznie należy dodać, że proces ten jest zakłócany przez wprowadzanie coraz nowszych norm prawnych i traktowanie instrumentalne nauczycieli.

2.4. Postawy oraz istota zaufania, empatii i odpowiedzialności

Zagadnienie postawy, mimo swojej złożoności, może być precyzyjnie ujmowane w kategoriach naukowych, zwłaszcza na gruncie psychologii społecznej. W tym ujęciu postawę definiuje się jako „względnie trwałą strukturę procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań odnoszących się do jakiegoś przedmiotu lub jako dyspozycję do pojawienia się takich procesów, w której wyraża się stosunek do tego przedmiotu”³³⁸. Postawa może przyjmować charakter pozytywny, negatywny lub neutralny. Podobne stanowisko reprezentował Stefan Nowak, według którego „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do

³³⁸ Por. S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998, s. 106; S. Mika, *Wstęp do psychologii społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 65.

oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”³³⁹. Z definicji tej wynika, że postawa obejmuje trzy wzajemnie powiązane komponenty: myślowy (przekonania i myśli), uczuciowy (emocje, uczucia i reakcje) i element działania (zachowanie). Zbliżoną definicję proponują Bogdan Wojciszke i Tomasz Grzyb, twierdząc, że postawa to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania określonego obiektu, mająca charakter podmiotowy i zawsze ukierunkowana na konkretny przedmiot odniesienia³⁴⁰. Interesującą perspektywę postaw przedstawiają Gerd Böhner i Michael Wänke, według których „ludzie nie wyszukują w pamięci wprowadzonej do niej uprzednio postawy, lecz generują wartościującą ocenę na podstawie informacji, które w danej sytuacji przychodzą im na myśl”³⁴¹. Oznacza to, że ocena przedmiotu jest rezultatem aktywności poznawczej, zależnej od dostępnych w danym momencie treści skojarzeniowych.

Innymi słowy, w ujęciu Stefana Nowaka postawa stanowi względnie trwały układ dyspozycji, które determinują ocenianie, emocjonalne reagowanie i ewentualne działania wobec określonego przedmiotu. Definicja ta ma charakter strukturalny i koncentruje się na względnej trwałości postawy jako dyspozycji wewnętrznej. Z kolei Bogdan Wojciszke i Tomasz Grzyb, w odróżnieniu od Stefana Nowaka, akcentują aspekt wartościujący, a nie tylko strukturalny. Inne podejście prezentują Gerd Böhner i Michael Wänke. Twierdzą oni, że postawy nie muszą być odtwarzane z pamięci jak gotowe schematy poznawcze. Mogą być one generowane w procesie oceniania, zależnym od kontekstu i dostępnych w danej sytuacji informacji. Podkreślają tym samym dynamiczny i sytuacyjny charakter postawy, co odróżnia ich od koncepcji akcentujących jej trwałość i stabilność. W edukacji przedszkolnej należy brać pod uwagę nie tylko cechy i funkcjonalne komponenty, ale też dynamikę interakcji społecznych, która może zmieniać postawy i poziom zaufania.

³³⁹ S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, (w:) S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973, s. 41.

³⁴⁰ B. Wojciszke, T. Grzyb, *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2024, s. 195.

³⁴¹ G. Böhner, M. Wänke, *Postawy i zmiana postaw*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 18.

W literaturze interdyscyplinarnej, szczególnie na pograniczu psychologii, psychiatrii i neuronauki, postawy bywają ujmowane jako względnie trwałe układy poznawczo-emocjonalnych nastawień, które wpływają na funkcjonowanie jednostki w różnych sferach życia. Niektóre z tych ujęć posługują się metaforyczną terminologią, jednak ich zasadniczym celem pozostaje opis relacji między mechanizmami neuronalnymi a stabilnością przekonań i reakcji emocjonalnych. W tym kontekście pojawiają się także propozycje klasyfikowania postaw według poziomu złożoności poznawczej i regulacyjnej. Autorzy niektórych teorii opisują postawy w kategoriach wartościujących systemów oceny i podejmowania decyzji, np. David R. Hawkins określa je „jako nawykowe nastawienie psychiczne, które łączy postrzeganą jaźń³⁴² z postrzeganym światem i całą resztą”³⁴³. Jednak interpretacje, posługujące się pojęciami takimi jak „niższy” i „wyższy umysł”, wykraczają poza zakres operacyjnych definicji stosowanych w badaniach empirycznych. Tego rodzaju klasyfikacje mają charakter spekulatywny i nie znajdują szerokiego zastosowania w naukowej analizie postaw, choć mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych rozważań pedagogicznych i filozoficznych.

W rozważaniach nad współpracą nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci istotne znaczenie mają poziomy analizy. Poziom indywidualny odnosi się do wpływu postaw na sposób postrzegania rzeczywistości, procesy poznawcze oraz wzorce zachowań jednostki w różnych sytuacjach społecznych. Poziom interpersonalny dotyczy umiejętności wykorzystywania wiedzy o postawach innych osób do kształtowania własnych przekonań i zachowań w relacjach społecznych. W rezultacie możliwe staje się przewidywanie i interpretacja rzeczywistości społecznej, co umożliwia jej eksplorację i kreowanie. Poziom społeczny z kolei wiąże się z komunikacją grupową, gdzie postawy uczestników wpływają na przebieg i jakość interakcji. Negatywne postawy mogą prowadzić do napięć i konfliktów, natomiast pozytywne – sprzyjają integracji i skutecznej współpracy³⁴⁴.

Nie istnieje jednoznaczna definicja postawy, co znajduje odzwierciedlenie także w różnorodności typologii³⁴⁵. Jedną z często przywoływanych

³⁴² Jaźń – prawdziwe Ja, wewnętrzna rzeczywistość.

³⁴³ D.R. Hawkins, *Przekraczanie poziomu świadomości*, K. Dumińska (tłum.), Wydawnictwo Virgo, Warszawa 2012, s. 154.

³⁴⁴ G. Böner, M. Wänke, *Postawy i zmiana...*, dz. cyt., s. 27.

³⁴⁵ Por. J. Gęsicki, *Jak nie zwariować w szkole?* Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 42-45, 136-141, 144-146; I. Krauze, *Rozmowy z rodzicami. Przyczyny trudności w kontakcie i możliwości pokonywania ich*, „Edukacja w przedszkolu” 2003, rozdz. I 2.9, s. 1-9; J. Kołodziej,

klasyfikacji jest propozycja autorstwa Jana Bieleckiego, który wyróżnia postawy: pozytywne, negatywne, społeczne, indywidualne, publiczne, prywatne, ogólne i specyficzne³⁴⁶. W odniesieniu do reakcji na wyzwania społeczne Paul B. Horton i Gerard R. Leslie wymieniają następujące postawy: postawa indyferentna, fatalistyczna, cyniczna, religijna, sentymentalna³⁴⁷. Klasyfikację tę rozbudował Janusz Sztumski trzema rodzajami postaw: konformistyczną, oportunistyczną i heroiczną³⁴⁸. W kontekście relacji rodzinnych, szczególnie istotny wydaje się podział postaw rodzicielskich zaproponowany przez Marię Ziemińską. Autorka wyróżnia postawy właściwe, takie jak: akceptowanie dziecka (np. tworzenie warunków jednostce do stawiania się podmiotem własnego działania), współdziałanie z dzieckiem (przejawiające się zaangażowaniem i zainteresowaniem dziecka działaniami), nawiązywanie wzajemnych kontaktów i prowadzenie rozmów, konstruowanie nowych form przebywania razem, pozwalanie dziecku na samodzielne eksplorowanie świata z jednoczesnym wsparciem psychicznym (co wzmacnia więzi i buduje jeszcze większe zaufanie), szanowanie praw dziecka i wyznaczanie obowiązków zgodnie z jego możliwościami. Niewłaściwe postawy obejmują m.in. postawę odrzucającą (charakteryzującą się dominacją rodziców, dystansem uczuciowym, krytyką i dezaprobatą dziecka). W przypadku postawy unikającej kluczowe są również próby nadmiernego kontrolowania dziecka poprzez stosowanie nieelastycznych reguł i wysokich oczekiwań, co może prowadzić do zahamowania jego potencjału twórczego. Maria Ziemińska przedstawiła jeszcze jeden typ postawy uwikłanej w sztywny proces paraliżujący rozwój dziecka, jest nim postawa nadmiernie chroniąca. W tym kontekście rodzice przejawiają cechy dominacji, ograniczają aktywność dziecka oraz jego potencjał twórczy przez stosowanie abstrakcyjnych, sztucznych reguł wypracowanych przez siebie.

Spotkać rodziców ucznia i przeżyć. „Psychologia w Szkole” 2005, nr 1, s. 137-140; C.G. Jung, *Typy psychologiczne*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2009; M. Kotarba-Kańczugowska, *Typy psychologiczne rodziców, czyli kilka słów do nauczycieli o tym, jak mówić do rodziców, żeby chcieli współdziałać*, (w:) M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, badania, opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011, s. 123-124; M. Taraszkiewicz *Na dzień dobry – ABC współpracy z rodzicami*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 2(21), s. 5-6.

³⁴⁶ J. Bielecki, *Wybrane zagadnienia psychologii*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990, s. 14-16.

³⁴⁷ A. Fidelus, *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2012, tom 2, nr 1, s. 106-107.

³⁴⁸ J. Sztumski, *Czy możemy mówić o patologii społecznej?*, (w:) T. Sołtysiak (red.), *Zjawiska patologii społecznej. Uwarunkowania, rozmiary, profilaktyka, prognozy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995, s. 14.

Ponadto rodzice przesadnie skoncentrowani na dziecku, dość często przewartościowują jego możliwości, a ono musi dostosować się do ich wymagań i oczekiwań³⁴⁹.

Postawy uczestników współpracy w obszarze wychowania można zgrupować w trzy ogólne kategorie: pozytywne (aktywne), neutralne (obojętne), negatywne (obronne, atakujące, roszczeniowe). Postawa pozytywna charakteryzuje się zaangażowaniem, empatią, odpowiedzialnością i otwartością na dialog. Postawa neutralna utożsamia się z biernością, często wynika z przeciążenia obowiązkami, braku zasobów psychicznych lub wiedzy. Natomiast postawa negatywna przejawia się w działaniach konfrontacyjnych, opartych na krytyce, niechęci do współpracy oraz stosowaniu sztywnych metod wychowawczych. Takie podejście może prowadzić do eskalacji konfliktów i osłabienia relacji między dorosłymi a dziećmi³⁵⁰. Ostatecznie, zacieranie granic między odpowiedzialnością dorosłego za wspieranie dziecka w samokreowaniu własnego świata, a narzucanie mu ról społecznych według własnej koncepcji i na bazie własnych doświadczeń, jest uwikłane w dyskurs społeczny, polityczny i kulturowy. Prowadzone w tym nurcie badania polegają na odkrywaniu i interpretowaniu rozmaitych praktyk karania w zabiegach wychowawczych oraz ukazania ich skutków. Okazuje się, że kształtowanie jednostki poprzez karanie implikuje zachowania antyspołeczne i przestępcze. U dzieci obserwuje się wówczas trudności natury emocjonalnej (zaburzenia internalizacyjne), a u dorosłych – zaburzenia związane z zachowaniem (zaburzenia eksternalizacyjne)³⁵¹. Wymaga to krytycznej refleksji nad praktykami wychowawczymi oraz weryfikacji ich skutków w świetle aktualnej wiedzy z zakresu psychologii i pedagogiki.

Przytoczona trójstopniowa klasyfikacja postaw stanowi fundament do dalszych rozważań teoretycznych i badawczych w niniejszej publikacji. Każdy

³⁴⁹ M. Ziemska, *Rodzina i dziecko*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 182.

³⁵⁰ Por. Cz. Dziekanowski, *Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego. Człowiek wygrany w psychologii humanistycznej*, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, Białystok 1988, s. 21-32; B. Stokłosa, *Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994, s. 52-58; R. Mayer, *Sztuka argumentacji. Jak wygrać każdy spór*, G. Litwińczuk (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 117.

³⁵¹ M.A. Straus, D.B. Sugarman, J. Giles-Sims, *Spanking by Parents and Subsequent Antisocial Behavior of Children*, „Archives of Pediatrics Adolescent Medicine” 1997, 151, s. 761-767; E. Gershoff, *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experience: a meta-analytic and theoretical review*, „Psychological Bulletin” 2002, 128, s. 539-578; R.E. Larzelere, B.R. Kuhn, *Comparing Child Outcomes of Physical Punishment and Alternative Disciplinary Tactics: A Meta-Analysis*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2005, Vol. 8, No 1, s. 1-37.

uczestnik środowiska wychowawczego dziecka – członek rodziny, nauczyciel przedszkola czy inna osoba mająca wpływ na jego rozwój – dysponuje pewnym repertuarem ukształtowanych zachowań i sposobów reagowania w określonych sytuacjach społecznych. Zachowania te mają często charakter naukowy i bywają nieadekwatne do potrzeb dziecka, ponieważ opierają się na negatywnych przekonaniach i ograniczających schematach poznawczych, które zostały przyswojone w drodze socjalizacji³⁵². W niektórych przypadkach funkcjonuje przekonanie, że raz ukształtowane postawy są niezienne i trwałe, co może skutkować ograniczoną gotowością dorosłych do ich modyfikacji. Takie podejście utrudnia rozwój adaptacyjny strategii wychowawczych oraz wzmacnia postawy nacechowane negatywnymi emocjami, prowadząc do obniżenia samooceny, frustracji i agresji. Odminną perspektywę przedstawiają Nurul F.K. Dewi, Titi Rachmi, Ikhfi Imaniah i Moh I. Firdaus, którzy dowodzą, że postawy dorosłych mogą podlegać zmianie. W ramach podejścia humanistycznego proponują oni ich trzyletowy model transformacji postaw: zwrócenie uwagi poprzez stworzenie odpowiednich warunków emocjonalnych, zrozumienie nowej perspektywy oraz jej akceptacja. Model ten sprzyja kształtowaniu środowiska wychowawczego opartego na empatii, dialogu i otwartości, co ma szczególne znaczenie w okresie wczesnego dzieciństwa, kiedy do dzieci intensywnie internalizują wzorce zachowań prezentowane przez dorosłych³⁵³. Inną koncepcję zmiany postaw zaprezentował David R. Hawkins, który zakłada, że uznanie własnych ograniczeń poznawczych i emocjonalnych może stanowić punkt wyjścia do kształtowania postawy bardziej elastycznej i otwartej na rozwój. W jego ujęciu zmiana postawy nie wynika wyłącznie z racjonalnych procesów decyzyjnych, lecz również z głębokiego wglądu w siebie i refleksji nad własnymi reakcjami. Choć podejście to nie zawsze znajduje potwierdzenie w twardych danych empirycznych, lecz wskazuje na znaczenie samopoznania i samoświadomości w kształtowaniu dojrzałych postaw społecznych.

W literaturze podkreśla się, że rodzice i nauczyciele, jako osoby znaczące w życiu dziecka, odgrywają kluczową rolę w procesie modelowania zachowań. Ich postawy, emocje oraz sposób reagowania w sytuacjach społecznych stanowią dla dzieci źródło wzorców, które są następnie naśladowa-

³⁵² Cz. Dziekanowski, *Rozprawy Uniwersytetu...*, dz. cyt., s. 21.

³⁵³ N.F. Kumala Dewi, T. Rachmi, I. Imaniah, M.I. Firdaus, *Early Childhood Behavior Changing in Terms of Communication between Parents and Teachers*, „Journal of Education and Practice” 2015, Vol. 6, No. 27, s. 114–115, za: R. Jalaluddin, *Psikologi Agama*, Raja Grafindo Persada, Jakarta 2008.

ne i zinternalizowane. Z tego względu nie tylko werbalne komunikaty, ale również sposób ich przekazywania – ton głosu, ekspresja emocjonalna, spójność przekazu – mają istotne znaczenie dla efektów oddziaływań wychowawczych. Skuteczność komunikacji wychowawczej zależy m.in. od jakości przekazu, logiki argumentacji, poziomu emocjonalnego zaangażowania nadawcy, a także jego samooceny i spójności wewnętrznej.

W pedagogice akcentuje się także znaczenie doświadczeń życiowych jako czynnika sprzyjającego modyfikacji postaw. Trudności i kryzysy mogą stanowić impuls do refleksji nad własnymi przekonaniem, wartościami i celami, a tym samym inicjować zmiany w sposobie funkcjonowania jednostki. Wzrost poziomu samoświadomości sprzyja rezygnacji z postaw obronnych, takich jak przerzucanie odpowiedzialności na innych, oraz otwiera przestrzeń dla autorefleksji i konstruktywnych zmian.

W procesie wychowania istotne jest, aby od najmłodszych lat wspierać dziecko rozwoju umiejętności rozpoznawania i regulacji emocji, budowania pozytywnego obrazu siebie oraz wzmacniania postaw opartych na otwartości, empatii i współpracy. Długofalowe wsparcie w tym zakresie umożliwia dziecku wykształcenie dojrzałych strategii funkcjonowania społecznego i sprzyja integracji z grupą rówieśniczą oraz środowiskiem lokalnym. Fundamentalne znaczenie ma przy tym unikanie sztywnych podziałów społecznych i stygmatyzacji, które mogą ograniczać rozwój jednostki. Promowanie postaw opartych na akceptacji różnorodności, solidarności i poszanowaniu godności każdej osoby powinno być stałym elementem edukacji przedszkolnej.

Na zmiany w postawach jednostki wpływają zarówno czynniki społeczne, procesy naturalne, jak i wewnętrzne mechanizmy psychiczne. Istotną rolę w procesie modelowania postaw odgrywa również język komunikacji stosowany przez osobę inicjującą zmiany. Jej nastawienie do odbiorcy oraz umiejętność formułowania przekazu w sposób przekonujący pozostają w ścisłym związku z poziomem skuteczności oddziaływań wychowawczych. Wymienione elementy tworzą podstawę tzw. wiarygodności komunikacyjnej, która wpływa na budowanie relacji opartych na zaufaniu³⁵⁴. Obdarzanie kogoś zau-

³⁵⁴ Por. C.I. Hovland, W. Weiss, *The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness*, „Public Opinion Quarterly” 1951, Vol. 15, Issue 4, s. 635-650; D. Auster, J. Moldstad, *A Survey of Parents' Reactions and Opinions Concerning Certain Aspects of Education*, „Journal of Educational Sociology” 1957, Vol. 31, No. 2; s. 64-74; I.L. Janis, S. Feshbach, *Effects of fear-arousing communications*, „The Journal of Abnormal and Social Psychology” 1953, Vol. 48, No. 1, s. 78-92; S. Mika, *Psychologia społeczno...*, dz. cyt., s. 136-153.

faniem wiąże się „z takimi strategiami postępowania, jak: zapewnienie sobie i innym bezpieczeństwa, dyskretna, wiara we własne siły, budowanie klimatu zaufania, otwieranie się na innych, ale i niedowierzanie, szacowanie ryzyka itp.”³⁵⁵. Przeciwnością zaufania jest nieufność, która, jak zauważa Piotr Sztompka, w niektórych społeczeństwach staje się trwałą cechą ich kultury. Nieufność określa jako „rozpowszechnione w społeczeństwie reguły, które przyzwalają na wykorzystanie i oszukiwanie innych i zalecają nieufność, podejrzliwość i ostrożność oparte na przekonaniu, że nikt nie jest godny zaufania”³⁵⁶. Takie przekonania osłabiają więzi społeczne i utrudniają współpracę.

Badania międzynarodowe ukazują, że zaufanie stanowi istotny czynnik chroniący w rozwoju dzieci³⁵⁷, sprzyja w budowaniu odporności psychicznej i obniżaniu poziomu lęku. Dziecko, które ufa dorosłym i otoczeniu społecznemu, jest bardziej otwarte na doświadczenia, a jego funkcjonowanie emocjonalne i poznawcze przebiega w sposób mniej zakłócony. Akt zaufania przejawia się m.in. w gotowości do przyjmowania rad i wskazówek ze strony dorosłych – zwłaszcza autorytetów – przy jednoczesnym zachowaniu zdolności do ich krytycznej oceny³⁵⁸. Autonomia w procesie wartościowania treści nie stanowi zaprzeczenia autorytetu, lecz akcentuje dojrzałość jednostki w relacji z innymi. Jak zauważa Sergiusz Hessen, odrzucenie autorytetu bez analizy prezentowanych przez niego tez, może prowadzić do zatarcia własnej twórczości i ograniczenia zdolności do podejmowania trafnych wyborów³⁵⁹.

W tym kontekście rola nauczyciela w przedszkolu powinna opierać się na autorytecie rozumianym jako kompetencja wychowawcza i emocjonalna, wyrażająca się w odpowiedzialnej opiece nad dzieckiem oraz umiejętności

³⁵⁵ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatek i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 2010, s. 21.

³⁵⁶ P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007, s. 300.

³⁵⁷ Por. E. Grotberg *Zwiększenie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, M. Karwowska-Struczyk (tłum. ang. i red. pol. wyd.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.

³⁵⁸ Por. N. Luhmann, *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 2. erweiterte Auflage, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1973, s. 40-41; A. Szczęśna, *W atmosferze zaufania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 9, s. 553-555; M. Czerwec, *Znaczenie zaufania społecznego w przestrzeni edukacyjnej*, (w:) I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014, s. 171-180; D.J. McAllister, *Affect – and cognition – based trust as foundation for interpersonal cooperation in organizations*, „Academy of Management Journal” 1995, Vol. 38, No. 1, s. 25; G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Empatie und Spiegelneurone. Die Biologische Basis des Mitgefühls*, Suhrkamp 2012, s. 174-184, A. Berthoz, G. Jorland, *L'Empathie*, Odile Jacob, Paryż 2004; P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament...*, dz. cyt., s. 57-99.

³⁵⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 137.

tworzenia relacji opartej na wzajemnym szacunku i bezpieczeństwie³⁶⁰. Maria Dudzikowa pisała, że autorytet nauczyciela ujawnia się m.in. w jakości pierwszego kontaktu z dzieckiem, poprzez wsłuchiwanie się w jego śmiech, wrażliwości na jego emocje oraz gotowość do autorefleksji w zakresie posiadanych kompetencji pedagogicznych³⁶¹. Potwierdzają to również wyniki badań Joanny Karczewskiej i Elżbiety Zyzik, w których „75,8% rodziców stwierdziło, że wyłącznie dzięki nauczycielkom w krótkim czasie przestali odczuwać niepokój w momencie pozostawiania dziecka w placówce. Konsekwencją takiej postawy jest zaufanie, jakim obdarzają nauczycielki”³⁶².

Natomiast brak zaufania w relacjach rodziców wobec nauczycieli przedszkoli może przejawiać się w formie presji, podporządkowania lub konformizmu. Prowadzi to wówczas do dwóch niepożądanych zjawisk: akomodacji lub inercji, co oznacza w pierwszym przypadku bezrefleksyjne dostosowanie się do norm obowiązujących w przedszkolu, w drugim zaś – bierność i brak zaangażowania we współpracę z przedszkolem³⁶³. Taka sytuacja ogranicza efektywność współdziałania między środowiskiem rodzinnym i instytucjonalnym, obniża jakość wymiany informacji oraz może prowadzić do wzrostu zachowań oportunistycznych i zamknięcie się na działania o charakterze prospołecznym³⁶⁴. W skrajnych przypadkach przekłada się również na styl wychowania dzieci, który opiera się sztywnych wzorcach i prowadzi do ograniczenia twórczego potencjału dziecka oraz jego zdolności do autoregulacji emocjonalnej.

Współczesne badania nad empatią dziecięcą dowodzą, że dzieci rozwijające kompetencje społeczne w atmosferze zaufania i akceptacji wykazują większą zdolność do rozpoznawania, wyrażania i kontrolowania emocji.

³⁶⁰ Por. R. Engels-Kritidis, *The Concept of „Good/Quality Kindergarten Teacher”: Comparative Points of View of First-year University Students Versus Graduating Students*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2015, nr 1(7), s. 69-93 (tłum. E. Wyczółkowska).

³⁶¹ M. Dudzikowa, *Pomysł siebie...*, dz. cyt., s. 174-177.

³⁶² J. Karczewska, E. Zyzik, *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań*, „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Metodyczne. Innowacyjność i kreatywność w pedagogice” 2012, t. 19, s. 220.

³⁶³ S. Kawula, *Integracja i syntonia w relacjach rodziny i szkoły*, „Problemy Rodziny” 1995, nr 4, s. 41.

³⁶⁴ R. Larson, L. Bengtsson, K. Henriksson, J. Sparks, *The interorganizational learning dilemma: collective knowledge development in strategics alliances*, „Organizations Science” (Special Issue) 1998, 9(3), s. 285-305; A. Moutafidou, I. Sivropoulou, *Cooperation in all-day Kindergartens: kindergarten teachers’ beliefs*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2010, nr 5, s. 350-355, (tłum. E. Wyczółkowska); J. Czapinśki, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej and Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 78.

W sytuacjach konfliktowych potrafią adekwatnie zareagować na emocje rówieśników, co jest powiązane z relacyjnym aspektem wychowania. Dziecko empatyczne jest skłonne do pomocy, okazuje troskę i zainteresowanie innymi, co stanowi podstawę kształtowania się jego kompetencji społecznych i moralnych³⁶⁵. Aby wspierać naturalny rozwój kompetencji emocjonalnych i społecznych dziecka, konieczne jest zapewnienie uporządkowanego, stabilnego i życzliwego środowiska wychowawczego. Przedszkole, jako instytucja ukierunkowana na wspieranie rozwoju dzieci we wczesnym okresie ich życia, powinno dostosowywać swoje działania do potrzeb i możliwości rozwojowych wychowanków, respektując ich granice i potrzeby emocjonalne. Jednak zdarza się, że przedszkole jako instytucja publiczna działa w izolacji od szerszego systemu społecznego. Obserwowany w przestrzeni publicznej brak spójnej polityki oświatowej, wynikający z częstych zmian ideologicznych i programowych, wpływa negatywnie na ciągłość i jakość oddziaływań wychowawczych. Oczekiwania rodziców wobec przedszkola koncentrują się zazwyczaj na wspieraniu dziecka w nabywaniu kompetencji niezbędnych do samodzielnego funkcjonowania w życiu codziennym, rozwijaniu kreatywności oraz wzmacnianiu poczucia własnej sprawczości. Z punktu widzenia społecznego funkcjonowania instytucji edukacyjnych, wzrost zaufania społecznego, świadomości obywateli i zdolności do krytycznego myślenia jest pożądanym kierunkiem rozwoju. Jednocześnie może on być postrzegany jako wyzwanie dla struktur władzy, które preferują kontrolę nad procesami wychowawczymi i edukacyjnymi³⁶⁶. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera potrzeba umacniania partnerskich relacji między rodzinami, nauczycielami i instytucjami systemu oświaty, relacji opartych na wzajemnym zaufaniu, dialogu i odpowiedzialności za wspólne cele wychowawcze.

Budowanie kultury zaufania jednostki ze społeczeństwem, instytucjami i organizacjami, niezależnie od wieku, poziomu wykształcenia czy miejsca zamieszkania, stanowi istotny czynnik wpływający na stabilność i rozwój społeczny. Wyniki badań ukazują, że osoby starsze, w tym dziadkowie, obdarzają zaufaniem przede wszystkim członków rodziny (90% respon-

³⁶⁵ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 31-62; J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, MiND, Podkowa Leśna 2014, s. 11-12; C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, CoJaNaTo Blanka Łyszkowska, Warszawa 2017, s. 34-156.

³⁶⁶ Por. B. Śliwerski, *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989-2006*, (w:) M Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 95-140.

dentów), natomiast wykazują niewielkie zaufanie wobec instytucji i organizacji publicznych³⁶⁷. Postawy te często opierają się na zasadzie ostrożności w kontaktach z osobami spoza najbliższego otoczenia³⁶⁸, co przekłada się na kształtowanie postaw nieufności również wśród młodszych pokoleń. Wzrost dystansu społecznego i osłabienie więzi wspólnotowych dodatkowo potęgowane jest przez praktyki instytucjonalne, jak chociażby stosowanie monitoringu w placówkach edukacyjnych. Powszechna instalacja kamer i całonocowy nadzór prowadzą do przekształcania relacji społecznych w kierunku kultury kontroli, ograniczając przestrzeń dla budowania wzajemnego zaufania. W takim środowisku dziecko bywa postrzegane nie jako aktywny uczestnik procesu edukacyjnego, lecz jako obiekt podlegający stałej obserwacji. Równocześnie nauczyciele mają często ograniczoną możliwość poznania indywidualnych potrzeb i zainteresowań dzieci, co negatywnie wpływa na jakość relacji wychowawczych. Na poziomie instytucjonalnym obserwuje się niedostateczne działania wspierające rozwój kadry pedagogicznej, w tym brak systematycznych mechanizmów przeciwdziałania wypaleniu zawodowemu. W sytuacjach kryzysowych szkoły często odwołują się do interwencji organów zewnętrznych, takich jak policja czy ministerstwa, co może skutkować przerzucaniem odpowiedzialności i ograniczeniem autonomii placówek. Inne praktyki, jak rozbudowa placówek, formalizacja procedur (np. zeszyty skarg), penalizacja zachowań czy medialne nagłaśnianie przypadków przemocy, nie sprzyjają wzmacnianiu kultury zaufania, wręcz przeciwnie – osłabiają ją³⁶⁹. W takich warunkach trudno o skuteczne kształtowanie postaw opartych na wzajemnym zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Zamiast tego dominuje klimat lęku, niepewności i ograniczonego zaufania, co potwierdzają również analizy socjologiczne. Strach paraliżuje cały organizm, wywołuje poczucie winy i kreuje atmosferę paniki. Posługując się terminologią Zygmunta Baumana,

³⁶⁷ J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna...*, dz. cyt., s. 78.

³⁶⁸ http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_033_12.PDF (dostęp: 20.06.2015), s. 2.

³⁶⁹ Por. M. Dudzikowa, *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008; J.S. Coleman, *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, (tłum.) H. Grzegółwska-Klarkowska, „*Studia Socjologiczne*” 1993, nr 1, s. 20; P. Sztompka, *Zaufanie – warunek podmiotowości społeczeństwa*, (w:) K. Gorlach, Z. Seręga (red.), *Oblicza społeczeństwa. Praca zbiorowa*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996; S. Tucholska, *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009; Z. Bauman, *Życie na przemił*, (tłum.) T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004; C. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, (tłum.) M. Bogdanowicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

przez „grozę winy (czyli zarzutu nonkonformizmu towarzyszącego pogwałceniu reguł)”³⁷⁰ rozumie się „najbardziej charakterystyczne i rozpowszechnione schorzenie psychiczne mieszkańców społeczeństwa konsumentów”³⁷¹. Inaczej mówiąc, obecne konsumpcyjne społeczeństwo charakteryzuje się wysokim poziomem niepokoju egzystencjalnego oraz labilnością emocjonalną, co skutkuje chronicznym poczuciem zagrożenia i obniżonym zaufaniem społecznym. W kontekście rozwoju dzieci zinternalizowane postawy nieufności mogą prowadzić do obniżonego poczucia własnej wartości, co wpływa na ich relacje społeczne oraz sposób postrzegania siebie³⁷². Brak poczucia sprawczości i możliwości wyrażania siebie w bezpiecznym środowisku utrudnia kształtowanie stabilnej tożsamości oraz wpływa na procesy socjalizacji.

Dane empiryczne potwierdzają, że Polska charakteryzuje się niskim poziomem zaufania społecznego, jedynie 23% badanych uważa, że większości ludzi można ufać, podczas gdy 74% deklaruje konieczność zachowywania daleko idącej ostrożności w relacjach społecznych. Przekonanie takie podzielane jest obecnie nieznacznie częściej niż przed dwoma i czterema laty, jednak wciąż rzadziej niż w latach 2002-2006”³⁷³. W porównaniach międzynarodowych Polska plasuje się w dolnej części rankingu zaufania społecznego, wyprzedzając jedynie kilka państw europejskich: Portugalię, Bułgarię, Cypr i Słowację. Najwyższe wskaźniki zaufania wyliczono dla krajów skandynawskich, takich jak Norwegia, Finlandia czy Szwecja. Liderem kultury zaufania w międzynarodowych badaniach europejskich jest Dania³⁷⁴. W opinii Janusza Gęśickiego przezwycięzenie niskiego poziomu zaufania społecznego wymaga długofalowych, racjonalnych działań opartych na demokratycznych procedurach. Zmiana postaw społecznych to proces wymagający konsekwencji i czasu³⁷⁵.

Zarówno Francis Fukuyama, jak i Henryk Domański określają uwarunkowania sprzyjające wysokiemu poziomowi zaufania społecznego. W ujęciu porównawczym, opartym na analizie różnych kultur i poziomów zaufania

³⁷⁰ Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym...*, dz. cyt., s. 35.

³⁷¹ Tamże, s. 35.

³⁷² J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych...*, dz. cyt., s. 109; E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997, s. 270-271.

³⁷³ http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_033_12.PDF (dostęp: 20.06.2015), s. 1.

³⁷⁴ *Polska-Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu społecznego 2002-2012*, P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014, http://www.ifispan.pl/wp-content/uploads/2016/03/3.3_książka-1.pdf (dostęp: 02.11.2018).

³⁷⁵ J. Gęśicki, *Dlaczego Uczniowie są wredni?* „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2, s. 16-17.

w poszczególnych krajach, obaj autorzy wyodrębnili znaczenie szeregu uwarunkowań strukturalnych i kulturowych. Ich zdaniem uwarunkowaniami sprzyjającymi na rzecz kultury zaufania społecznego są takie czynniki jak: harmonijny i szybki wzrost poziomu rozwoju ekonomicznego; sprawny system społeczno-ekonomiczny, niski poziom nierówności dochodowych, wysoki poziom demokratyzacji, minimalizowanie ryzyka systemowego, aktywność obywatelska, niska korupcja pozytywna legitymizacja władz publicznych³⁷⁶. Kształtowanie kultury zaufania wymaga zatem kompleksowego podejścia obejmującego zarówno działania strukturalne, jak i zmiany w relacjach interpersonalnych.

Badania przeprowadzone w ramach Europejskiego Sondażu Społecznego (ESS) donoszą, że Polacy nie ufają instytucjom państwowym, politykom oraz partiom politycznym. Tendencja ta utrzymuje się od lat, a dane potwierdzają jej dalsze pogłębianie się. Analogiczną sytuację zauważono w całej Europie³⁷⁷. Wyniki międzynarodowych badań Edelman Trust Barometr (ETB) również klasyfikują Polskę na jednym z ostatnich miejsc pod względem zaufania społecznego. Najwyższy poziom zaufania odnotowano w krajach takich jak Indie, Indonezja, Chiny oraz Zjednoczone Emiraty Arabskie³⁷⁸.

Zaufanie społeczne wpływa bezpośrednio na poczucie bezpieczeństwa, przewidywalność relacji interpersonalnych oraz gotowość do współpracy. Jego obecność sprzyja odczuwaniu satysfakcji życiowej i umożliwia budowanie trwałych relacji partnerskich. Trudno jednak mówić o skutecznym partnerstwie w warunkach deficytu zaufania, braku rozumienia drugiej strony oraz ograniczonej zdolności do uwzględniania jej perspektywy. Jak konstruować partnerstwo bez zrozumienia uczuć i sytuacji drugiego człowieka?

³⁷⁶ Por. F. Fukuyama, *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, A. Śliwa, L. Śliwa (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997; F. Fukuyama, *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, H. Komorowska, K. Dorosz (tłum.), Bertelsmann Media Sp. z o.o., Warszawa 2000; H. Domański, *Zaufanie między ludźmi*, (w:) P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), *Polska–Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu Społecznego 2002–2012*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014, s. 8–19, http://www.ifispan.pl/wp-content/uploads/2016/03/3_3_ksiazka-1.pdf (dostęp: 02.11.2018).

³⁷⁷ K. Dziurzyński, *Who do Poles trust? Secondary analysis of ess 2014 data using factor analysis, analysis of reliability and analysis of variance*, „Journal of Modern Science” 2018, tom 2/37, s. 95–115.

³⁷⁸ 2017 *Edelman Trust Barometr: Globalny kryzys zaufania* opublikowany na stronie: publicrelations.pl/2017-edelman-trust-barometer-globalny-kryzys-zaufania (dostęp: 02.11.2018); 2018 *Edelman Trust Barometr. Global report*, opublikowany na stronie: <https://cms.edelman.com/sites/default/files/2018-01/2018%20Edelman%20Trust%20Barometer%20Global%20Report.pdf> (dostęp: 03.11.2018); 2020 *Edelman Trust Barometr. Global report*, opublikowany na stronie: https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/202001/2020%20Edelman%20Trust%20Barometer%20Global%20Report_LIVE.pdf (dostęp: 25.03.2022).

Czy nie lepiej, aby wychowanie opierało się na empatii i miłości, które są przejawem dążenia do nieskończoności?

Rozwijanie zdolności empatycznych jest ważnym komponentem pre-dyspozycji wychowawczych dorosłych. Empatia nie jest cechą wrodzoną, lecz kształtuje się ją w toku socjalizacji, empatii dzieci uczą się w skutek przebywania z empatycznymi dorosłymi. Badania ukazują, że zdolność ta może się rozwijać wraz z wiekiem³⁷⁹. Alicja Kargulowa, powołując się na prace Anny Roe, pisze, że poziom empatii może być zróżnicowany w zależności od wykonywanego zawodu. Przykłady nauczyciela i inżyniera pokazują, że różnice w kompetencjach interpersonalnych mogą wpływać na sposób prowadzenia dialogu oraz rozwiązywania problemów wychowawczych³⁸⁰. Podobnie wśród rodziców, ich wykształcenie, doświadczenia zawodowe i styl wychowawczy determinują sposób zaangażowania w relacje z dzieckiem oraz nauczycielami przedszkola. Jedni rodzice tworzą nakazy, zakazy i ograniczenia, a inni formułują model wychowania skupionego na słuchaniu dziecka.

Alicja Kargulowa zidentyfikowała siedem typów ograniczeń empatii, określając je następująco: granice definicyjno-psychologiczne, granice społeczno-kulturowe, granice społeczno-demograficzne, granice edukacyjne, granice sytuacyjne, granice profesjonalistyczne, granice kulturowe³⁸¹. Wszystkie te uwarunkowania oddziałują na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, wyznaczają one stan i uwarunkowania komunikacji partnerów tej współpracy.

W przypadku granicy definicyjno-psychologicznej empatię określa się jako zdolność do przyjęcia drugiej osoby, rozumienia jej emocji oraz reagowania w sposób adekwatny i wspierający³⁸². W akcji afirmatywnej empatii w oparciu o myśl humanistyczną, „czucie się razem z ...” (*Einfühlung*) istotne znaczenie ma umiejętność aktywnego słuchania, rozumianego jako świadome skupienie się na wypowiedzi i emocjach rozmówcy, bez uprzedzeń

³⁷⁹ *Psychologia emocji*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 853-855.

³⁸⁰ A. Kargulowa, *Granice empatii w perspektywie nauk humanistycznych*, (w:) M. Łobocki (red.) *Psychologia humanistyczna...*, dz. cyt., s. 35-43.

³⁸¹ Tamże.

³⁸² 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.

i ocen³⁸³. W relacji wychowawczej empatia umożliwia rozpoznanie emocjonalnych potrzeb dziecka, co sprzyja jego poczuciu bezpieczeństwa, zauważenia i zrozumienia. W rezultacie empatyczna otwartość na problemy dziecka sprawia, że czuje się ono zauważone, zrozumiane, ważne i otoczone troską³⁸⁴. Tego rodzaju interakcje stanowią fundament skutecznego dialogu pomiędzy partnerami procesu wychowania. Z perspektywy psychologii i pedagogiki humanistycznej empatia jest uznawana za jeden z najsilniejszych hamulców zachowań agresywnych³⁸⁵.

Na poziomie społecznym różnice w poziomie empatii mogą być związane z miejscem zamieszkania, np. wieś i miasto czy zwaśnione wsie. Negatywne doświadczenia nauczycieli w kontaktach z rodzicami mogą prowadzić do napięć i demotywacji. W ujęciu Marka H. Davisa, przeciwdziałanie konfliktom interpersonalnym może polegać na wprowadzeniu osoby o wysokich kompetencjach społecznych, zdolnej do budowania pozytywnych relacji i aktywizowania pozostałych członków grupy. W ten sposób możliwe staje się stworzenie korzystnych warunków do współpracy oraz poprawy jakości komunikacji³⁸⁶. Analiza tej sytuacji pozwala zauważyć, że przyjęta strategia działania raczej formułuje przesłanki do utrwalania negatywnych emocji i postaw. Osoba doświadczająca wykluczenia, w tym wypadku przewodniczący, może reagować gniewem, frustracją i chęcią odwetu. Zamiast wzrostu motywacji do współpracy, pojawia się tendencja do wycofania i nasilania się mechanizmów obronnych, które wprowadzają dysharmonię w grupie. Tego rodzaju napięcia mogą zostać zredukowane, jeśli w relacjach interpersonalnych pojawi się postawa empatyczna, polegająca na rozumieniu sytuacji drugiej osoby i gotowości do konstruktywnego dialogu. Przesunięcie akcentu z obwiniania na współodpowiedzialność może sprzyjać odbudowie relacji i wspólnemu rozwiązywaniu problemów³⁸⁷.

Jednym z istotnych aspektów utrudniających empatię są uwarunkowania kulturowe, które ujawniają się szczególnie w sytuacjach kontaktu osób

³⁸³ Por. C.R. Rogers, *Sposób bycia...*, dz. cyt., s. 153-159; E. Wilczek-Rużycka, *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002, s. 9.

³⁸⁴ M. Deutsch, *Sprawiedliwość i konflikt...*, dz. cyt., s. 58.

³⁸⁵ Por. A. Lowen, *Duchowość ciała*, St. Sikora (tłum.), Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011; E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, A. Bezwińska i inni (tłum.), Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997; M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji...*, dz. cyt., s. 855-857.

³⁸⁶ M.H. Davis, *Empatia o umiejętności współodczuwania*, J. Kubiak (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001, s. 207-208.

³⁸⁷ D.R. Hawkins, *Technika uwalniania...*, dz. cyt., s. 168.

wywodzących się z różnych kręgów kulturowych. W takich przypadkach istnieje ryzyko nieporozumień wynikających z odmiennych kodów komunikacyjnych, wartości czy schematów poznawczych. Czynniki, takie jak kontakt z kulturą, stopień uczestnictwa w życiu kulturalnym, kapitał kulturowy, wykonywany zawód, przynależność do grupy społecznej oraz miejsce interakcji do z innymi przedstawicielami kultury, wpływają na zakres i sposób rozumienia perspektywy drugiego człowieka. Zgodność w nadawaniu znaczeń znakom werbalnym i niewerbalnym, a także wzajemne uznanie wartości komunikowanych treści, może sprzyjać skutecznej komunikacji interpersonalnej.

Ważnym atrybutem podmiotowego funkcjonowania człowieka jest odpowiedzialność, rozumiana jako świadome przyjmowanie konsekwencji własnych działań. Na gruncie pedagogiki i etyki odpowiedzialność bywa ujmowana jako istotna cecha moralna oraz wartość konstytutywna dla działań prospołecznych. Jan A. Komeński twierdził, że odpowiedzialność jest nie tylko wielką cechą charakteru, lecz także ogromną wartością. Równocześnie, jak zauważa Zygmunt Bauman, we współczesnej kulturze konsumpcyjnej następuje przesunięcie akcentów z odpowiedzialności na innych na odpowiedzialność wyłącznie na siebie („zawdzięczasz to sobie”, jak niestrudzenie powtarzają gorliwi sprzedawcy „uwolnieni od odpowiedzialności”), co osłabia zdolność do budowania trwałych relacji partnerskich³⁸⁸.

Z perspektywy aksjologicznej, odpowiedzialność i wolność są ze sobą powiązane, bowiem wolność działania zakłada świadomość jego konsekwencji. W tym kontekście odpowiedzialność może być postrzegana jako warunek autentycznego korzystania z wolności. Innymi słowy, „ten, który stale musi wyciągać siebie z nicości do bytu, musi konsekwentnie też odpowiadać za swoje istnienie. Inaczej pozostaje mu tylko nicość”³⁸⁹. Znaczy to, że deprecjonowanie świadomości i podmiotowości działania ludzkiego (wolności) ogranicza odpowiedzialność. Maria Nowicka-Kozioł uważa, że w świecie podlegającym ciągłym przemianom wartości ulegają redefinicji, co wymaga od jednostki zdolności do dokonywania wyborów zgodnych z określonym systemem wartości. Wybór ten nie podlega kryteriom prawdy czy fałszu, ale opiera się na subiektywnych przekonaniach i uwarunkowaniach społecznych. W tym sensie odpowiedzialność nabiera znaczenia dopiero wówczas, gdy

³⁸⁸ Z. Bauman, *Szanse etyki w...*, dz. cyt., s. 37.

³⁸⁹ J. Hudzik, *Rozum – Wolność – Odpowiedzialność studium z historii idei w nowożytnej i współczesnej myśli filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001, s. 277.

jednostka przypisze wartość swoim wyborom i działaniom³⁹⁰. W tym miejscu warto zapytać: Jakie wartości są najbardziej pożądane dla rozwijania kultury ludzkiej? W badaniach Danuty A. Michałowskiej, przeprowadzonych wśród nauczycieli etyki, wyłonione zostały fundamentalne wartości, które należy wzmacniać w procesie edukacyjnym. Na czołowych miejscach znalazły się: szacunek wobec innych osób i wobec ważnych kwestii życiowych, wolność, autonomię, niezależność, własne zdanie i umiejętność jego bronięcia, myślenie krytyczne i twórcze, dobro, uczciwość, sprawiedliwość, tolerancję. Podkreślono także znaczenie cech osobowościowych, takich jak otwartość na dobro, ciekawość poznawcza oraz kompetencje komunikacyjne – zarówno interpersonalne, jak i intrapersonalne³⁹¹. Wspomniany system wartości, treściowo wielotematyczny, jest konstytutywny dla idei współpracy w środowisku edukacyjnym.

Maria Nowicka-Kozioł, analizując problematykę odpowiedzialności, dostrzega jej złożoność i związane z nią trudności decyzyjne. Zwraca uwagę, że jednostka podejmująca działania odpowiedzialne często doświadcza osamotnienia, a nawet pozytywny wybór nie gwarantuje oczekiwanych rezultatów. W swoich dociekaniach autorka identyfikuje egzystencjalne uwarunkowania odpowiedzialności. Podkreśla, że pełnienie ról społecznych oraz zmienność sytuacyjna wpływają na kształtowanie się strategii działania jednostki³⁹².

Odpowiedzialność można ogólnie zdefiniować jako „konieczność, obowiązek moralny lub prawny odpowiadania za swoje czyny i ponoszenia za nie konsekwencji”³⁹³. Roman Ingarden fenomen odpowiedzialności definiuje w czterech kategoriach: ponoszenia odpowiedzialności za coś, podejmowania odpowiedzialności za coś, pociągania do odpowiedzialności innych za coś, działania odpowiedzialnego. Dociekanie powiązań logicznych owych sytuacji doprowadzi Romana Ingardena do praktycznych wniosków dotyczących m.in. sytuacji pozornego przyjęcia odpowiedzialności, które może zaobserwować wśród rodziców i nauczycieli³⁹⁴.

³⁹⁰ M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*. Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1993, s. 54-57.

³⁹¹ D.A. Michałowska, *Wychowanie do wartości – opinie nauczycieli o edukacji etycznej i etyce w szkole*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 2014, nr 50/4, s. 146-149, 154.

³⁹² M. Nowicka-Kozioł, *Odpowiedzialność w świetle...*, dz. cyt., s. 54-57.

³⁹³ *Mały słownik języka polskiego*, H. Auderska, Z. Łempicka, S. Skorupka (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968, s. 490.

³⁹⁴ R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987, s. 73-74.

W kontekście wychowania i edukacji warto wyróżnić kilka typów odpowiedzialności, zróżnicowanych ze względu na ich źródło i zakres³⁹⁵:

- odpowiedzialność prawna – odnosi się do ponoszenia sankcji za czyny sprzeczne z obowiązującym prawem;
- odpowiedzialność moralna – dotyczy świadomych i wolnych decyzji jednostki, wiąże się z oceną przeszłych i przyszłych działań z perspektywy etycznej. W tym przypadku mówi się o odpowiedzialności w sensie pozytywnym i negatywnym;
- odpowiedzialność metafizyczna – rozumiana jako niezależna od woli jednostki, wykraczająca poza codzienny porządek przyczynowo-skutkowy;
- odpowiedzialność psychologiczna – odnosi się do subiektywnego poczucia odpowiedzialności oraz jego deklaracji: „biorę odpowiedzialność” za swoje czyny lub „nie biorę odpowiedzialności”, to drugie stwierdzenie budzi kontrowersje w świetle norm etycznych;
- odpowiedzialność religijna – definiowana jako trwała relacja pomiędzy człowiekiem a „Drugim” (Bogiem), z której nie sposób jednostronnie się wycofać³⁹⁶.

Choć Maciej Kałuszyński nie odnosi się bezpośrednio do odpowiedzialności prawnej, to za Janem Galarowiczem zasadne wydaje się uwzględnienie jej w kontekście obowiązków opiekuńczych wobec dziecka. Odpowiedzialność prawna wiąże się również z dylematami egzystencjalnymi, co ujawnia się w wypowiedzi typu: „Zrobię tak, ale nie ponoszę odpowiedzialności prawnej”. Wypowiedzi tego rodzaju pozostają w sprzeczności z deklaracjami typu „jestem prawym człowiekiem” czy „jestem odpowiedzialny”, które odwołują się do samooceny moralnej jednostki³⁹⁷, a nie jako misję życiową, do której został powołany.

W praktyce niektórzy nauczyciele postrzegają odpowiedzialność nie jako element etosu zawodowego, lecz jako ciężar. Może to się wiązać z obniżonym poczuciem sprawczości, chronicznym stresem i lękiem przed konsekwencjami. Nauczyciele funkcjonujący w stanie permanentnego napięcia często unikają podejmowania decyzji, mają trudności w komunikowaniu in-

³⁹⁵ J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Oficyna Naukowa i Literacka T.I.C., Kraków 1993.

³⁹⁶ Por. tamże, s. 13-15; M. Kałuszyński, *Magia szkoły. Esej o nauczycielu w kręgu dobra i zła*, ALTA2, Wrocław 2016, s. 196-202.

³⁹⁷ D. Neenan, E. Lucas, *Bez wymówek. Bądź bohaterem swojego życia*, E. Czapska-Kowalik (tłum.), Metamorfoza, Wrocław 2014, s. 27.

terpersonalnym, nie podejmują działań rozwojowych oraz nie respektują granic odpowiedzialności, zarówno własnej, jak i innych osób³⁹⁸. Z punktu widzenia Sørensa Kierkegaarda brak samodzielności decyzyjnie prowadzi do egzystencjalnej porażki jednostki³⁹⁹. Długotrwałe podejmowanie decyzji za innych może skutkować ich biernością, co z perspektywy pedagogicznej należy uznać za zjawisko niepożądane⁴⁰⁰. W procesie wychowania i edukacji pożądane jest wspieranie dzieci w samodzielnym podejmowaniu decyzji i braniu za nie odpowiedzialności. W praktyce jednak dziecko często wykonuje przydzielone mu obowiązki bez świadomości i poczucia sensu, i skutków, a odpowiedzialność ponosi jedynie formalnie. Decyzje podejmowane są przez dorosłych (rodziców, nauczycieli), co ogranicza rozwój autonomii dzieci⁴⁰¹. Zawężenie pola odpowiedzialności dziecka przez dorosłych jest przejawem tzw. odpowiedzialności patologicznej wychowawcy, która wyraża się w przekonaniu, że skuteczne jest pomaganie dziecku niezależnie od jego woli i gotowości. Tego typu postawa prawdopodobnie wynika z braku samokrytycyzmu i nadmiernego przekonania o własnej skuteczności wychowawczej, co bywa motywowane potrzebą uzyskania społecznego uznania. Odmienną postawę reprezentują wychowawcy zaniżający ocenę własnych kompetencji, czyli osoby nie podejmujące działań na miarę swoich możliwości. Niezdolność do podejmowania działań wynikających z realistycznej oceny może utrudniać kształtowanie środowiska edukacyjnego opartego na wolności i odpowiedzialności.

Współczesne koncepcje pedagogiczne, kształtujące się w ramach nowoczesnego dyskursu, akcentują znaczenie odpowiedzialności wychowawczej w kontekście indywidualności każdej jednostki. Zgodnie z tym podejściem wychowawca powinien dostrzegać odmienną i неповtarzalność sytuacji egzystencjalnej każdej jednostki, a tym samym respektować odrębność tzw. pól odpowiedzialności. Pomimo tych tendencji, nadal obserwuje się wśród rodziców, nauczycieli oraz innych dorosłych zaangażowanych w proces wychowania przekonanie o konieczności standaryzacji oddziały-

³⁹⁸ Por. N. Branden, *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wydawnictwo JK, Łódź 2016, s. 120-122; B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 30-31.

³⁹⁹ S. Kierkegaard, *Albo – albo*, t. II, K. Toeplitz (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 218.

⁴⁰⁰ St. Kowal, *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004, s. 70.

⁴⁰¹ Tamże, s. 110.

wań edukacyjnych. Tego rodzaju ujednolicenie może prowadzić do marginalizacji indywidualnych potrzeb dziecka i utraty podmiotowego charakteru relacji wychowawczej.

Jan Galarowicz opisuje tę postawę jako przejaw odpowiedzialności konformistycznej. Stanowi ona przeciwieństwo tzw. odpowiedzialności indywidualistycznej, która choć, zakłada samodzielność, może skutkować izolacją, brakiem współpracy oraz wykluczeniem wspólnych wartości, np. składaniem odpowiedzialności za proces wychowania dziecka na jednego z partnerów⁴⁰².

Odpowiedzialność, traktowana jako kategoria etyczna i społeczna, powinna mieć charakter zrównoważony, nie może być ani nadmierna, ani zbyt minimalistyczna i nie powinna być identyczna dla wszystkich, ale nie powinna negować wspólnych wartości⁴⁰³. Odpowiedzialność obejmuje wiele poziomów: odpowiedzialność za siebie, za innych oraz za określone działania. W tym kontekście tworzy się system norm i zasad regulujących jej realizację. W ujęciu prawnym odpowiedzialność łączy się z wyborem wartości oraz przewidywaniem i poszanowaniem konsekwencji podejmowanych decyzji. Nie ogranicza się do działania zgodnego z normami formalnymi, uwzględnia także działania wykraczające poza nie, o ile wynikają z wewnętrznych przekonań i refleksji etycznej. W tym sensie odpowiedzialność jest powiązana z kategoriami empatii i wolności.

Uznanie dziecka jako podmiot wychowania oznacza, że od najmłodszych lat jest ono aktywnym uczestnikiem procesu kształtowania własnej odpowiedzialności za swoje wybory. Zgodnie z tym założeniem dziecko powinno być wspierane w procesie dojrzewania do samodzielności oraz przygotowywane do funkcjonowania jako autonomiczny członek społeczeństwa. Realizacja tego ideału wymaga od dorosłych – rodziców, nauczycieli i opiekunów – tworzenia warunków środowiskowych sprzyjających akceptacji i wsparciu w rozwoju dziecka jako osoby⁴⁰⁴. W literaturze pedagogicznej osobowość bywa definiowana jako urzeczywistnienie indywidualnych możliwości jednostki w możliwie najwyższym stopniu, z poszanowaniem autonomii i odpowiedzial-

⁴⁰² J. Galarowicz, *Powołani do odpowiedzialności...*, dz. cyt., s. 50-52.

⁴⁰³ Tamże s. 52.

⁴⁰⁴ Por. M. Czerpaniak-Walczak, *Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela – wychowawcy*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, t. 19, s. 61-75; M. Nowak, *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

ności. Tego rodzaju ujęcie zakłada wysoki poziom samowiedzy oraz zdolność do podejmowania decyzji w oparciu o refleksję i wewnętrzne przekonania. Carl G. Jung twierdził, że część wychowawców nie osiąga tego poziomu rozwoju osobowego, gdyż realizuje wyuczone wzorce postępowania, a nie autentyczną drogę indywidualną. Swoją tezę uzasadnił tym, że osoby te reprodukują strategie wychowawcze, których sami doświadczali, nawet jeśli były one nieskuteczne lub krzywdzące. W ich praktyce pedagogicznej dominuje podejście opresyjne, które jest oparte na kontroli, przymusie oraz normach zewnętrznych, a to może poskutkować zanegowaniem potencjału rozwojowego dziecka. Takie podejście wiąże się z deficytem zaufania w stosunku do dziecka w zakresie jego samodzielności do działania oraz z ograniczoną wiarą w jego możliwości. Rozwój osobowości w ujęciu pedagogicznym wymaga świadomego zaangażowania jednostki w proces samopoznania, pracy nad sobą oraz budowania relacji z otoczeniem w oparciu o spójny system wartości. Jest to proces wymagający, dlatego tylko część wychowawców jest gotowa do podjęcia tego wysiłku. W konsekwencji odpowiedzialne towarzyszenie dziecku w jego rozwoju stanowi wyzwanie dla wielu nauczycieli i opiekunów. Marek Dziewiecki przedstawia obraz wychowawcy kompetentnego jako osoby, która posiada realistyczną wiedzę antropologiczną, potrafi odróżniać działania sprzyjające rozwojowi wychowanka od tych, które są dla niego szkodliwe, a także kieruje się autentyczną troską o jego dobro. Kluczowe są tutaj trzy komponenty: adekwatna wiedza o człowieku, wrażliwość etyczna oraz postawa zaangażowania⁴⁰⁵. Jednocześnie należy zauważyć, że współczesne systemy edukacyjne często wywołują lęk, który utrudnia jednostce rozwój samoświadomości i podejmowanie refleksyjnych decyzji. W pedagogice personalistycznej podkreśla się, że wychowawca powinien być osobą zdolną do autorefleksji i wewnętrznej uczciwości. To pozwoli mu lepiej rozumieć procesy rozwojowe uczniów, akceptować ich błędy jako element nauki oraz wspierać ich w osiąganiu dojrzałości osobowej.

Podsumowanie

Postawy odgrywają zasadniczą rolę w procesie wychowawczym. Wymagają podejścia wielowymiarowego, obejmującego komponent poznawczy, emocjonalny i behawioralny. Ukazano, że zarówno klasyczne, jak i współczesne

⁴⁰⁵ M. Dziewiecki, *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2003, s. 179.

ujęcie postaw (Nowak, Bielecki, Böhner i Wänke) pozwalają lepiej zrozumieć dynamikę relacji między nauczycielami a środowiskiem wychowawczym dziecka. Zwrócono uwagę na zmienność postaw w zależności od kontekstu społecznego, co czyni je pojęciem płynnym i wymagającym ostrożności interpretacyjnej. Odniesiono się również do postaw adaptacyjnych, takich jak konformizm czy oportunizm oraz roli postaw rodzicielskich jako istotnego uwarunkowania wpływającego na relacje z przedszkolem. Wspomniano o postawach w wymiarze duchowym, jednak zastrzeżono, że tego rodzaju konceptualizacje, które oparte na niezwyfikowanych pojęciach, takich jak „Wyższy Umysł”, są trudne do zastosowania w badaniach empirycznych i mogą prowadzić do nieuprawnionych interpretacji. Ich obecność, choć interesująca z punktu widzenia filozoficznego, osłabia spójność naukową i rozmywa granice między refleksją pedagogiczną a dyskursem metafizycznym. W części poświęconej empatii ukazano jej wielowymiarowość oraz funkcje psychologiczne i pedagogiczne. Podkreślono, że ma ona swoje granice wynikające z uwarunkowań sytuacyjnych, zawodowych, kulturowych i indywidualnych. Ukazano odpowiedzialność jako wartość osadzoną w wolności i świadomości, a nie w zewnętrznych nakazach. Zauważono, że zestawienie refleksji filozoficzno-pedagogicznych (Komeński, Bauman, Michałowska) z analizą praktyki edukacyjnej pozwala dostrzec napięcie między indywidualnością a potrzebą wspólnoty wychowawczej.

Rozdział II

MODELE I PRZESTRZENIE WSPÓŁPRACY NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI

1. Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym

Co to jest współpraca? Refleksje w tym zakresie przeprowadzało wielu naukowców i temat ten nieprzerwanie kontynuowany jest we współczesnych publikacjach. Wskutek szerokiego oddziaływania różnego rodzaju determinantów generuje uporządkowanie pola działań i doświadczeń. W świecie zróżnicowanych możliwości istotnej roli nabierają plany współpracy, które przyjmują różne formy materialne. Zagospodarowują one przestrzeń w czasie, a zdarzenia ułożone są w chronologicznym porządku. Treści dotyczą podstaw działania każdego z partnerów współpracy. Oczywiście, mają one charakter uniwersalny i mogą podlegać weryfikacji i rekonstrukcji. Ustalono, że współpraca nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka jest wielodyscyplinarnym procesem, wymagającym zaangażowania zarówno rodziców, jak i nauczycieli. W praktyce pojawiają się wątki przychylające się do włączania dziadków w plany współpracy, w celu wzbogacenia ich wiedzą i doświadczeniami różnych obszarów wychowawczych. Jak wskazują badania, w wielu rodzinach dziadkowie są automatycznie włączani do codziennego planu życia rodziców i wnucząt, co czyni ich naturalnymi partnerami w działaniach wychowawczych. Należy jednak uwzględnić, że nie we wszystkich sytuacjach ich udział jest pożądaný lub możliwy. Część rodziców może nie życzyć sobie takiej formy współpracy z powodów organizacyjnych, wychowawczych lub rodzinnych, a w niektórych przypadkach utrzymywanie kontaktu może być niewskazane ze względów bezpieczeństwa. Z tego względu decyzje dotyczące włączania dziadków powinny być podejmowane indywidualnie, z poszanowaniem woli rodziców oraz w oparciu o ocenę sytuacji dziecka. Eksperci dowodzą, że dzięki świadomemu i emocjonalnemu zaangażowa-

niu rodziców, dziadków, nauczycieli we współpracę przynosi ona korzyści dla każdej ze stron.

1.1. Modele i cele współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci

Człowiek jest bytem, który egzystuje wśród innych bytów, jest otwarty na swoje bycie w świecie. Bezustanna otwartość polega na wykraczaniu człowieka *poza siebie*, co oznacza dokonywanie świadomych wyborów, projektowanie otoczenia i nadawanie mu sensu. Skoro człowieka otacza *nicość* i powszechność, kontynuował Frederick Copleston, pod naciskiem innych ludzi grozi bytowi zanik autentyczności⁴⁰⁶. Dodatkowo, Martin Heidegger wymienił trzy kategorie niebezpieczeństw, na które jest narażony każdy byt: (a) gadatliwość (*Gerede*)/gadanina – mówienie słów, czasami bez rozumienia ich sensu, po to, aby mówić (*plotkowanie i przetwarzanie*). Bezustanne mówienie jednym bytem może sprawiać przyjemność, a dla innych wielość wypowiedzianych słów jest strategią kamuflowania prawdy; (b) ciekawość – (*Neugier*) – dotyczy poszukiwania plotek, paradoksalnych informacji. Byt żywi się wówczas *plewami*, co daje mu złudne poczucie bezpieczeństwa; (c) dwuznaczność (*Zweideutigkeit*) – ta forma *upadłości w świat* przejawia się nieuczciwością w celu zatajenia prawdy⁴⁰⁷. Podsumowując, *Gerede*, *Neugier*, *Zweideutigkeit* wyrażają ruchliwość upadania (*plawienia się w grzechu*) „za pomocą istotowych charakterów pokusy, uspokojenia, wyobcowania i uwikłania”⁴⁰⁸. Upadanie (*Verfallen*) to ucieczka przed samym sobą, przed swoimi słabościami, człowiek ucieka w *nicość*, powszechność, chowa się w tłumie, gdyż wówczas czuje się bezpieczny. Aby pójść dalej, człowiek powinien się uzewnętrznic, przewyciężyć lęk, w czym może pomóc sumienie (*Gewissen*). Zdaniem Martina Heideggera sumienie określa relacje międzyludzkie. Tolerowanie wad i cech negatywnych drugiego człowieka jest kluczem do wypracowania międzyludzkich relacji współbycia tu oto (*Mitdasein*). Kreowanie wspólnego świata autonomicznego przez różne bycia oto (*Dasein*) powinno

⁴⁰⁶ F. Copleston, *Filozofia współczesna...*, dz. cyt., s. 168-174.

⁴⁰⁷ M. Heidegger, *Bycie i czas*, dz. cyt., s. 213-224; J. Tarnowski, *Pedagogika egzystencjalna*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Tom 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 250; M. Żelazny, *Filozofia i psychologia...*, dz. cyt., s. 199-204.

⁴⁰⁸ M. Heidegger, *Bycie i czas...*, dz. cyt., s. 230.

pozwoić istotom na objawienie się takimi, jakie są w pełni swojej okazałości. Inaczej rzecz ujmując, każdy bycie tu oto (*Dasein*) może być sobą (*Selbst*)⁴⁰⁹.

Oznacza to stawanie się kimś „w pełni satysfakcjonującym, w pełni ludzkim, indywidualnością czy też autentycznie osobą”⁴¹⁰. James F.T. Bugental uznał osobę jako istotę wolną, wtedy gdy potrafi ona dokonywać wyborów. Przywołując dociekania w tym względzie, należy zwrócić szczególną uwagę na antropologię Carla R. Rogersa, który autentycznej osobie przypisał cechę *wewnątrzsterowności*, innymi słowy jest osobą w pełni funkcjonującą, pokonującą zewnętrzne przeszkody generowane w środowisku ją otaczającym i rozwijającą swoje wszechstronne zdolności. Wymienieni autorzy środowisku przypisali rolę stworzenia człowiekowi sytuacji, które będą impulsem do naturalnego jej bycia sobą. Co oznacza, że dziecko potrafi wyrażać własne zdanie w grupie, rówieśniczej, podejmuje inicjatywę w zabawie, wykazuje zainteresowanie jakąś formą aktywności, czy też utrzymuje pozytywne relacje z rówieśnikami i dorosłymi.

Niezaprzeczalnie strategia kloszowa, ukierunkowana na kształtowanie dziecka według określonego wzoru, okazuje się nieskuteczna. Nie wynika to jednak wyłącznie z samej koncepcji, lecz z praktyk osób ją stosujących, które często pomijają złożoność rozwojowych potrzeb dziecka oraz konieczność elastycznego reagowania na zmieniające się warunki wychowawcze. Wychowywanie w takim nurcie nie sprzyja ekspresji odkrycia nieznanych elementów własnego *ja*, samorealizacji i podporządkowaniu empirycznej rzeczywistości podmiotu ich osobowym wartościom. Otóż, taka koncepcja nie zaspakaja podstawowych potrzeb egzystencjalnych, które gwarantują jednostce bezpieczeństwo i wolność⁴¹¹. Dlatego warto zaakcentować w programach współpracy potrzebę wprowadzania zajęć socjoterapeutycznych, warsztatów dla rodziców lub dziadków, dotyczących komunikacji i rozwiązywania konfliktów w domu, organizowania indywidualnych spotkań dla

⁴⁰⁹ M. Żelazny, *Filozofia i psychologia...*, dz. cyt., s. 212; M. Waśko, *Mysząc z Heideggerem – między właściwością i niewłaściwością egzystencji*, „Analiza i Egzystencja” 2017, nr 40, s. 35; D.F. Krell, *Discussion The Heidegger-Jaspers relationship*, „Journal of the British for Phenomenology” May 1978, Vol. 9, No. 2.

⁴¹⁰ J.F.T. Bugental, *W poszukiwaniu autentyczności*, (w:) J.W. Borejsza, M. Głowiński, K. Jankowski, St. Kołodziejczyk, M.J. Siemek, M. Sprusiński, R. Stemplowski, J. Szacki, K. Szaniawski (red.), *Przełom w psychologii*, K. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko (tłum.), Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1978, s. 325-340.

⁴¹¹ K. Sikora, *Psychologia egzystencjalna a psychologia humanistyczna*, (w:) M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 122.

członków rodzin w celu ustalania strategii wspierania dziecka oraz innych aktywności wspierające proces wychowawczy.

Tak pojmowana rola środowiska w ujęciu humanistyki jest bliska klasycznej pedagogice, dla której działania ogółu, oparte na akceptacji, zaufaniu, empatii, odpowiedzialności i porozumieniu, dla dobra jednostki, a tym samym dla grupy i społeczności, określana jest pojęciem współpracy⁴¹². Jeśli współpracę potraktuje się jak doświadczenie, dzięki któremu wszyscy uczestnicy mogą rozwiązywać swoje problemy i harmonizować działania, wówczas wytworzy się atmosfera, w której każda osoba będzie czuła się bezpiecznie, będzie rozwijała się i dążyła do osiągnięcia celów jako istota wolna⁴¹³. Wolność jednostki afirmuje demokrację wówczas, gdy współistnieje z równością, stanowiącą jej drugi filar. Refleksję o wolności i równości w kontekście problemów edukacyjnych wysnuwał Immanuel Wallerstein, który podkreślił ich znaczenie oraz związki i konflikty między nimi. Przez wolność rozumiał on prawo wszystkich jednostek, zarówno tych należących do większości, jak i do mniejszości do wyrażania swojej woli we wszystkich dziedzinach życia, a tym samym uznawał za nieuzasadnione narzucanie innym swych preferencji. Socjolog argumentował, że wolność pozostaje w konflikcie z równością, zwłaszcza na poziomie dostępu do dóbr materialnych. Swoje przemyślenia ujął słowami: „W takim stopniu, w jakim istnieją znaczące nierówności, nie do pomyślenia jest, by wszystkim ludziom przyznać tę samą wagę w określaniu woli większości. Jest też niepojęte, by wolność mniejszości była w pełni respektowana, jeśli mniejszości te nie będą równe w oczach wszystkich – pod względem społecznym i ekonomicznym, a w konsekwencji również pod względem politycznym. Nacisk na pojęcie równości pozwala dostrzec, że spójne stanowisko większości jest niezbędne do realizacji jej własnej wolności i poparcia wolności mniejszości”⁴¹⁴.

Ten zarys rozważań wokół wolności i równości kieruje uwagę na głębsze zrozumienie demokracji w wymiarze społecznym oraz poddanie pod dyskusję demokracji jako czynnika kontekstowego do współpracy. Mikołaj

⁴¹² B. Sadowski, G. Duysters, *Strategic technology alliance termination: an empirical investigation*, „Journal of Engineering and Technology Management” 2008, 25, 305-320; E. Płatek, *Zyskać zaufanie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 6, s. 47; L. Isabella, *A managing an alliance is nothing like business as usual*, „Organizational Dynamics” 2002, 31(1), 47-59; R. Bachman, D. Knights, J. Sydow, *Trust and control in organizational relations*, „Organization Studies” 2001, 22(2), s. 337-365.

⁴¹³ C.R. Rogers, *O stawianiu się sobą...*, dz. cyt., Poznań 2002, s. 350-361.

⁴¹⁴ I.M. Wallerstein, *Analiza systemów-swiatów: wprowadzenie*, K. Gawlicz, M. Starnowski (tłum.), Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2007, s. 127.

Winiarski, uznając placówki oświatowe za fundament demokracji, zdefiniował współpracę rodziny i nauczycieli jako „swoistą postać relacji stosunków międzyludzkich, wielopodmiotowego działania zorganizowanego, *sui generis* procesem edukacyjnym, formą pomocy międzyludzkiej (wsparcia społecznego), istotnym czynnikiem kreacji wspólnoty społecznej i przejawem jej funkcjonowania, a także ważną formą edukacji dla demokracji i jej wyróżnikiem”⁴¹⁵.

Bardzo dobrze tę definicję można powiązać z rozumieniem współpracy w trzech wątkach, a mianowicie: współpraca rozumiana jako przestrzeń aktywności dorosłych wspierających rozwój dzieci; współpraca rozumiana jako wspólne podejmowanie decyzji dotyczących systemu wychowania w placówce, współpraca rozumiana jako zbiorcze decyzje dotyczące wyboru systemu kształcenia w placówce, współpraca rozumiana jako wspólne podejmowanie decyzji dotyczących wydatkowania środków zgromadzonych przez rodziców⁴¹⁶.

Wielowymiarowego spojrzenia na współpracę rodziny, instytucji i organizacji oraz nauczycieli w kontekście przedszkola rozumianego jako kolebka demokracji, dokonali Fred Bernitzke i Peter Schlegela, którzy wyszczególnili podstawowe jej elementy:

- a) uwzględnienie ogółu ofert przedszkola dla rodzin;
- b) koncentrowanie się na opiece, wychowaniu i kształceniu;
- c) oparcie się na konstruktywnym i partnerskim dialogu pomiędzy rodziną i nauczycielami;
- d) obejmuje:
 - informacje o zasadach współpracy,
 - wyjaśnienie wzajemnych oczekiwań aktywnego udziału rodziców,
 - możliwości spotkań dla rodziców,
 - współdziałanie z innymi podmiotami społecznościowymi⁴¹⁷.

Badania pokazały, że współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci opiera się przede wszystkim na tworzeniu przestrzeni edukacyjnej i na wspólnych działaniach stymulujących potencjał rozwojowy dzieci⁴¹⁸.

⁴¹⁵ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła...*, dz. cyt., Warszawa 2000, s. 265.

⁴¹⁶ E. Lewandowska, A. Andrzejewska, *Insight from research...*, dz. cyt., s. 149-151.

⁴¹⁷ F. Bernitzke, P. Schlegel, *Das Handbuch der Elternarbeit*, Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf 2004, s. 10 (tłum. E. Wyczółkowska).

⁴¹⁸ E. Lewandowska, A. Andrzejewska, *Insight from research...*, dz. cyt., s. 151.

W literaturze pojawia się jeszcze inna koncepcja o stosunkach między nauczycielami a środowiskiem wychowawczym dziecka, w której eksponowane jest przymierze. Maria Mendel koncentruje się na świadomym opowiedzeniu się dorosłych po stronie dziecka⁴¹⁹. Mamy tu między innymi do czynienia z przełamywaniem mechanizmów obronnych wypracowanych przez nauczycieli przedszkoli w odniesieniu do najbliższego otoczenia dziecka, którym jest rodzina. W tym spektaklu interakcji społecznych daje też o sobie znać opór stawiany przez rodzinę, która kurczowo trzyma się utartych schematów. Proponowana idea, przynosi inne rozwiązanie dla twardej rzeczywistości. Autorka proponuje ustanowienie przymierza, w którym uczestnicy procesu stymulującego rozwój dziecka stają się sprzymierzeńcami. Po podpisaniu porozumienia obie strony czują się w pełni odpowiedzialne za przygotowanie dziecka do świata dorosłych. Maria Mendel nie pomija przy tym dyrekcji, którego rolą jest dołożyć wszelkich starań w kreowaniu wielopodmiotowego działania zespołowego w imię dobra wspólnego, jakim są dzieci.

Ponieważ przymierze ma charakter dialogu sformalizowanego i udokumentowanego z gotowością do konsensusu, z czym rzadko spotykamy się w relacjach nauczyciel przedszkola ze środowiskiem wychowawczym dzieci, w tej publikacji jest mowa o współpracy.

Reasumując, rozważania, które są podejmowane przez wielu przedstawicieli nauki w obszarze dotyczącym współpracy nauczycieli przedszkoli i środowiska wychowawczego dzieci⁴²⁰, można sklasyfikować do dwóch grup (Tabela 1).

⁴¹⁹ M. Mendel, *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007, s. 7-8.

⁴²⁰ A.W. Janke, *Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzicami przyszłych uczniów*, (w:) A.M. Tchorzewski (red.), *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993; A.W. Janke, *Transformacja w...*, dz. cyt.; J. Andrzejewska, *Dialog z rodzicami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 2; M. Bulera, K. Żuchelkowska, *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006; K. Duraj-Nowakowa, *Formy integrowania edukacji*, (w:) R. Parzęcki, I. Strachanowska (red.), *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*, Wydawnictwo „BORA”, Bydgoszcz 2001; M. Karwowska-Struczyk, *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012; M. Łobocki, *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, (w:) I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń w interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004; M. Mendel, *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001; A. Tchorzewski, *Funkcje edukacyjne rodziny*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1990.

Tabela 1. Modele współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci

	Model autorytarny	Model „wewnątrzsterowny”
Postawa partnerów	Bierna	Aktywna
Rodzina/ Instytucja	Wróg, intruz, sponsor	Partner, animator działań, współautor przestrzeni edukacyjnej
Dziecko	Przedmiot, konsument, zależnione, podporządko- wane, jedno z wielu	Podmiot, kreator, twórca, indywidualna jednostka
Nauczyciel	Urzędnik, ekspert, producent	Koordinator, menadżer, mediator, refleksyjny praktyk, facylitator
Przedszkole	Korporacja, fabryka działająca w osamotnieniu, przechowalnia	Miejsce edukacyjnych doświadczeń dziecka wspierane przez inne instytucje/organizacje, placówka wspierająca wszechstronny rozwój dziecka, miejsce spotkań różnych podmiotów
Komunikacja między partnerami	Monolog	Dialog
Spotkania partnerów	Obowiązek, chaos, rutyna, schemat, poszukiwanie winnego i karanie	Przyjemność, harmonia, zaufanie, empatia, poczucie wolności, odpo- wiedzialność, szacunek, konstruk- tywne rozwiązywanie problemów

Źródło: opracowanie własne.

Tabela ukazuje kontrast między modelem autorytarnym a „wewnątrzsterownym” we współpracy przedszkola, rodziny i dziecka. W modelu autorytarnym dominuje bierność partnerów, hierarchiczność relacji oraz traktowanie dziecka jako przedmiotu oddziaływań, a przedszkola jako instytucji izolowanej i zbiurokratyzowanej. W modelu „wewnątrzsterownym” akcent kładziony jest na aktywność, dialog i współodpowiedzialność partnerów. Jednocześnie uznawana jest podmiotowość dziecka, refleksyjna rola nauczyciela oraz otwarty, wspólnotowy charakter przedszkola.

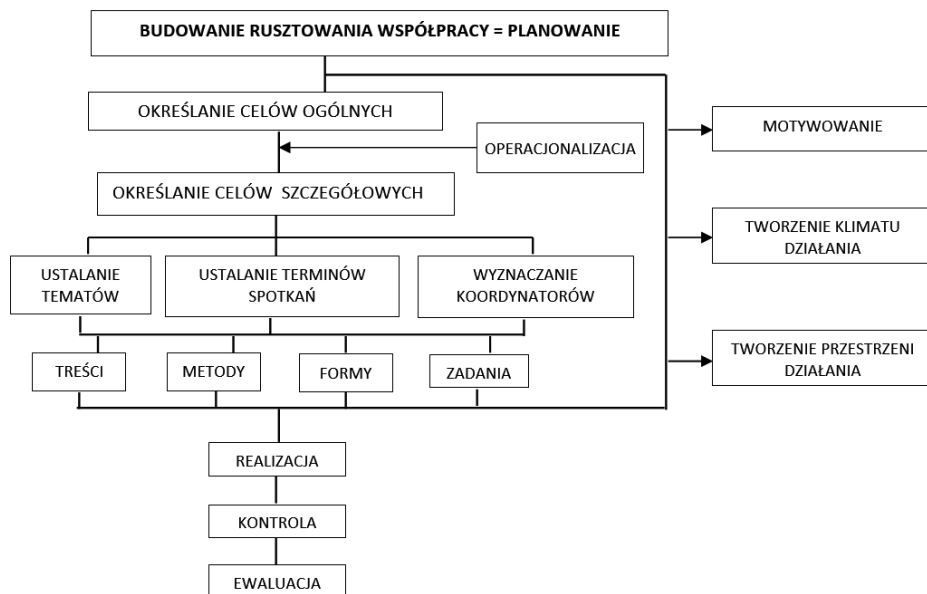
Zaprezentowany model „wewnątrzsterowny” współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci doskonale rezonuje ze sformułowanym przez Mikołaja Winiarskiego zestawem pedagogiczno-prakseologicznych komponentów działań, w którym uwzględnił⁴²¹:

⁴²¹ Por. M. Winiarski, *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 2, s. 29-31; M. Winiarski, *Relacje rodzina – szkoła w perspektywie*

1. Wspólność celu/celów i ich uszczegółowienie, przy pełnej aktywności wszystkich podmiotów relacji.
2. Dwojake ukierunkowanie celowościowo-realizacyjne:
 - a) bezpośrednie – wprost zorientowane na realizację autentycznych wartości kształcenia, wychowania i opieki nad dziećmi i młodzieżą;
 - b) pośrednie – dotyczące realizacji wartości autotelicznych, ale ukierunkowane na tworzenie organizacyjno-materialnych warunków procesu opiekuńczego i wychowawczo-kształcącego; w tym mieszczą się działania jednego podmiotu na rzecz drugiego.
3. Równorzędność wszystkich podmiotów relacji.
4. Dobrowolne współuczestniczenie podmiotów w podejmowanych działaniach.
5. Występowanie wszystkich faz, etapów wielopodmiotowego działania zorganizowanego, tj.:
 - a) planowania działalności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej;
 - b) pozyskiwania i przygotowania środków do działania (materialnych i pedagogicznych, modernizacja infrastruktury placówki);
 - c) realizacji planu (działalność merytoryczna zorientowana na wspólny cel/cele) poprzez realizację zadań cząstkowych;
 - d) kontroli i oceny działalności;
6. Ciągłość, długotrwałość i systematyczność zespołowego działania oraz jego rytmiczność i płynność.
7. Świadomy, intencjonalny i planowy charakter współpracy.
8. Świadomość konieczności pozytywnych relacji uczestniczących podmiotów.

W komponencie siódmym współpracy jawi się harmonogram pracy nauczyciela, według którego organizuje on swoją działalność w konkretnych warunkach i czasie. Zbiór podejmowanych decyzji przez nauczyciela, ujętych skrótowo celów, form działania, zadań i treści, określa się terminem plan. Plan jest instrumentem demokratycznej praktyki budującym sukces instytucji, a sukces jest symbolem społecznej odpowiedzialności i zaufania publicznego (komponent 8). Plan jest w przedszkolu dokumentem pedagogicznym

eksplorującym i kwestionującym proponowane praktyki, a tym samym wspierającym rozwój demokratycznych wartości⁴²².



Schemat 5. Model tworzenia planu współpracy i jego realizacja

Źródło: opracowanie własne.

Planowanie wprowadza poczucie harmonii i bezpieczeństwa w działaniach na rzecz dziecka⁴²³ oraz jest narzędziem usprawniającym konfrontację jednostki z otoczeniem i z innymi ludźmi obecnymi w przestrzeni życia codziennego, to uczestnictwo w prawdziwym akcie demokracji. Wiedza, będąca krystalizacją doświadczeń partnerów współpracy, która ulega ciągłym zmianom, jest podstawą immanentnej analizy i interpretacji elastycznego planu współpracy⁴²⁴. Do kontekstów interakcji partnerów współpracy wlicza się m.in. kod kulturowy, kod rodzinny i kod indywidualny, kulturę domu rodzinnego i kulturę szkoły, wiedzę na temat rozwoju dziecka, cechy tego

⁴²² P. Moss, *There Are Alternatives!: Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care*, „Working Paper” 2009, No. 53, s. 54-55, https://www.researchgate.net/publication/320195042_There_are_alternatives_Markets_and_democratic_experimentalism_in_early_childhood_education_and_care (dostęp: 04.03.2020).

⁴²³ Por. *Bliskie i dalekie cele wychowania*, I. Wojnar (tłum.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987, s. 356-357; M. Michna, *Oczekiwania rodziców wobec reformującego się przedszkola*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, t. 6(42), nr 2, s. 143-164.

⁴²⁴ M. Michna, *Oczekiwania rodziców...*, dz. cyt.; A. Kałuba-Korczak, *Oczekiwania rodziców wobec przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2017, nr 7, s. 37-40.

dziecka i aspekty przebiegu jego dzieciństwa, w tym przeżywane i wyrażane emocje. Wszystkie wymienione konteksty, składające się z systemów symboli, określają, co jest dobre lub złe, co właściwe lub niewłaściwe. Systemy symboli są uwarunkowaniami charakterystycznymi dla danej przestrzeni, sytuacji biograficznych jednostek i przebiegu interakcji w danej przestrzeni. Ukształtowanie otoczenia skłania do tworzenia danego typu kodów lub ogranicza ich oddziaływanie, konstruując zróżnicowane platformy symboliczne. Z kolei obecnie uważa się, że postępujący proces globalizacji niweluje wszelkie różnice⁴²⁵. Z jednej strony można to przyjąć jako oczywiste, zaś z drugiej strony rodzi się pytanie, czy możliwe jest ujednolicenie na całym świecie chociażby kodów rodzinnych czy przeżywanych i wyrażanych emocji przez dziecko? Każdy organizm reaguje inaczej, otwiera się na inne determinanty, tworzy własne scenariusze i konstruuje własne linie zachowań. Z pewnością warunkiem interakcji międzyludzkiej jest bezustanny proces dopasowywania do siebie linii działań poszczególnych jednostek⁴²⁶. Oczywiście staje się, że każdy *rytuał interakcyjny*⁴²⁷ nauczycieli przedszkoli z partnerami współpracy wymaga łączenia pojedynczych linii działań w jeden łańcuch zdarzeń, w którym uczestnicy mają poczucie solidarności grupowej, otwartości i przychylności do symboli grupowych oraz ich afirmowania.

Kontekst sytuacyjny wyzwała u nauczycieli przedszkoli potrzebę szkicowania linii przyszłych działań, które nadają ofercie proponowanej przez przedszkole atrakcyjności. Aby odnieść sukces, partnerzy współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci powinni tak samo definiować zjawisko/zdarzenie, w którym uczestniczą oraz akceptować jego całą otoczkę normatywną, w przeciwnym przypadku trudno jest mówić o demokratycznym kierowaniu procesem edukacyjnym (komponent 7). Przyjęcie *eksperymentu demokratycznego*⁴²⁸ jako modelu wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem opiera się na zasadzie kolektywnego wyboru i podejmowania decyzji w ustalaniu kolejności zdarzeń (komponent 5 i komponent 6). W tym otwartym procesie działań zaangażowane podmioty konstruują w mniejszym

⁴²⁵ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 74-87.

⁴²⁶ P. Sztompka, *Kapitał społeczny*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2016, s. 64, za: Blumer H., *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, University of California Press, Berkeley 1986.

⁴²⁷ P. Sztompka, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 79-85.

⁴²⁸ Termin użyty przez Roberta M. Ungera np. w: *The Left Alternative*, Verso, Londyn-New York 2009, <http://www.robertounger.com/en/wp-content/uploads/2017/10/the-left-alternative.pdf> (dostęp: 14.03.2020)

lub większym zakresie wspólne cele (komponent 1), zadania i metody (komponent 2), formy realizacji, terminy, tematy, nazwiska osób wyznaczonych do zrealizowania określonych zadań (komponent 3 i komponent 4). Mówi się tutaj o odpowiedzialności za dokonanie wyboru, który przewyższa czysto osobiste interesy nad dobro ogółu. Przedszkola w modelu demokratycznym stają się miejscem spotkań wielu partnerów z myślą budowania wizji przyszłości. Max Weber stwierdził, że „społeczność zapewnia trwałość działania, to jest kontynuację określonych celów i zadań”⁴²⁹, niektóre z nich są z góry określone, a inne okazują się nieoczekiwane i zaskakujące, nieprzewidywalne. Trudno jest też wyznaczyć granice między celami jednostki a celami danej społeczności. Aby lepiej odzwierciedlić różnorodność celów należy odnieść się do dwóch kategorii koncepcji celów wychowania opracowanych przez Mieczysława Łobockiego. Pierwsza kategoria celów wychowania koresponduje z układem cech osobowości człowieka, takich jak „uczciwość, sumienność, pracowitość, odpowiedzialność, życzliwość, poczucie sprawiedliwości, umiejętność współżycia i współdziałania z innymi czy radzenie sobie z własnymi problemami emocjonalnymi. Druga kategoria dotyczy celów, które uwzględniają autonomię jednostki i zdolność do samorozwoju, nauczyciel jest facylitatorem”⁴³⁰. Ukazują one ścieżkę, którą warto podążać, aby dzieci nabrały biegłości w działaniach przygotowujących ich do dorosłego życia. Wielość celów, a tym samym ilość pożądanych wskazówek dla procesu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka, zależy od bogactwa danej kultury. Uogólniając, cele są konkretne i określają, co należy wykonać, aby sprostać różnorodności intelektualnej w społeczeństwie. Dodatkowo odznaczają się one cechą porządkowania w duchu hierarchicznym, a niektóre z nich ulegają koniecznym zmianom pod wpływem różnorodnych propozycji kulturowych. Powracając do konsensusu istoty celów współpracy, które mają charakter subiektywny i obiektywny, służą one nie tylko dobru dziecka, lecz także społeczności. Faktem jest, że brak ich określenia udaremnia trwałość grupy. Umacnianie przekonania, że zasób wspólnych celów jest nieodzowną potrzebą wychowywania wolnego człowieka w demokratycznym społeczeństwie staje się wyzwaniem dla rodziny dziecka, nauczycieli oraz przedstawicieli instytucji i organizacji. Niestety, jest to dość trudne w świecie ponowoczesnym, gdyż podział społeczeństwa na grupy jest znaczący i nadal

⁴²⁹ St. Kowalczyk, *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 99.

⁴³⁰ M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 25-26.

się pogłębia. W epoce zróżnicowania kulturowego narasta indywidualizacja stylów życia, która powoduje dezorientację w społeczeństwie i inicjuje konflikty. Takie zjawisko rodzi napięcie między samostanowieniem a uzależnieniem. Z drugiej strony, współcześni ludzie już od najmłodszych lat są obligowani do samostanowienia, które zakłada poczucie bezpieczeństwa, mądrości życiowej i cnoty. Samostanowienie jest trudnym zjawiskiem do osiągnięcia, dlatego wymaga właściwego przygotowania. Bagatelizowanie podważania obowiązujących norm, unikanie stosowania kar, poddawanie się manipulacjom czy gloryfikowanie jednostek tuzinkowych, a niedocenywanie jednostek twórczych prowadzi do wzrostu liczby osób krytykujących wszystko to, co wymaga miłości, empatii i odpowiedzialności. Jakie ustanowić cele, aby prowadzić dziecko ku samostanowieniu, a tym samym ku wolności? Tworzenie wspólnej płaszczyzny działań wymaga u ludzi wychowujących dzieci dużego taktu pedagogicznego, a w ponowoczesnym świecie, w którym dominuje ostra krytyka tradycji i subiektywizacja stylu życia, konieczna jest także odwaga.

Z pewnością kluczowe cele współpracy powinny odnosić się do tradycji konkretnego społeczeństwa w oparciu o akceptowane ideały i wartości, a kolejne współokreślane przez normy kulturowe. Bez wątpienia cele współpracy nie mogą być oderwane od rzeczywistości i abstrakcyjne, gdyż wtedy przynoszą szkody i nie prowadzą do wskazania zadań⁴³¹.

W demokratycznym państwie odkrywanie celów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci zakłada m.in. definiowanie zadań otwartych, do których na poziomie przedszkolnym należą przygotowanie dziecka do obowiązków szkolnych, zapewnienie dziecku prawidłowego rozwoju fizycznego, umysłowego i emocjonalno-społecznego oraz wsparcie w obszarze wczesnej diagnozy i terapii występujących u dziecka zaburzeń lub opóźnień rozwojowych. Kolejną powinnością przedszkola jest wsparcie rodziców w opiece nad dzieckiem oraz efektywne współdziałanie z rodziną i środowiskiem dziecka⁴³² oraz instytucjami i organizacjami, które nastawione są na tworzenie specjalistów wysokiej miary. Ewelina Kurowicka⁴³³

⁴³¹ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogia...*, dz. cyt., s. 80-90; W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, dz. cyt., s. 25-32.

⁴³² Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, dz. cyt., s. 231; B. Milerski, B. Śliwerski, *Pedagogika. Leksykon tematyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 167; M. Michna, *Oczekiwania rodziców wobec reformującego się przedszkola*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, t. 6(42), nr 2, s. 145.

⁴³³ E. Kurowicka *Współpraca przedszkoli ze środowiskiem lokalnym*, „Społeczeństwo i Edukacja” 2016, nr 22(3), s. 125-128.

i Urszula Tyluś⁴³⁴ pokusiły się o przygotowanie katalogu instytucji, z którymi współpracują najczęściej nauczyciele przedszkoli. W ich opinii są to: policja, straż pożarna, biblioteka, Kościół, zgromadzenie sióstr zakonnych, teatr, centrum kultury, muzeum, oczyszczalnia ścieków, schronisko dla zwierząt, placówki oświatowe (np. przedszkola, szkoły, uczelnie), ogród zoologiczny, park narodowy, władze lokalne, poradnia psychologiczno-pedagogiczna, zakład pracy, przedsiębiorstwa. Prowadząc do końca tę analizę, wskazano przykładowe cele współpracy, które sprzyjają rozwijaniu pozytywnych postaw dzieci, kształtowaniu ideałów osobowości dzieci oraz osób dorosłych uczestniczących w życiu przedszkolnym.

W tej publikacji oparto się na koncepcji celów wychowania Wolfganga Brezinki⁴³⁵ i na jej podstawie dokonano uporządkowania celów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami (Zestawienie 1).

Zestawienie 1. Typy celów działania nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Aspekt	Cele działania
Rozwojowy	wdrażanie dzieci do zasad bezpiecznego poruszania się po jezdni; dbanie o bezpieczeństwo dzieci podczas wycieczek; zwracanie uwagi dzieci na właściwe zachowanie się w kontakcie ze zwierzętami bądź osobami obcymi; zapoznanie dzieci z numerami alarmowymi; poznanie nazw zwierząt egzotycznych i sposobów ich funkcjonowania; wzmacnianie poczucia wartości dzieci i rodziców przez włączenie ich do zintegrowanych działań środowiskowych; uwrażliwienie dzieci na poszanowanie zwierząt; wzbogacanie wiedzy dzieci z obszaru edukacji przyrodniczej; realizowanie zagadnień związanych z edukacją ekologiczną; zapoznanie ze sposobami segregacji odpadów; poznanie znaczenia wody dla organizmów żywych kształtowanie postawy badawczej; uwrażliwienie na okazywanie bezinteresownej pomocy zwierzętom; udzielanie wsparcia rodzicom; prowadzenie szkoleń dla nauczycieli; doskonalenie warsztatu pracy nauczycieli; podnoszenie świadomości społeczności lokalnej w zakresie efektywności; włączenie rodziców i ich dzieci oraz zainteresowanej społeczności lokalnej w obszar wartości edukacyjnych; podnoszenie świadomości społeczności lokalnej w zakresie efektywności podejmowanych działań na rzecz samodoskonalenia (pracy nad sobą)

⁴³⁴ U. Tyluś, *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2015, s. 179-183

⁴³⁵ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 132-135, za: W. Brezinka, *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die pädagogische Situation*, wyd. 4, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1965, s. 189-203; M. Łobocki, *ABC wychowania...*, dz. cyt., s. 28-33.

Społeczny	zapoznanie dzieci z zawodami; przeprowadzanie próbnej ewakuacji przedszkola; utrwalanie zasad zachowywania się w miejscu publicznym; rozwijanie świadomości znaczenia doskonalenia kompetencji społecznych; poznanie obowiązków osób pracujących w schronisku; wyrabianie u dziecka poczucia odpowiedzialności za posiadanie zwierząt; doskonalenie umiejętności u dzieci posługiwania się numerami alarmowymi; zapoznanie dzieci z wyposażeniem wozu strażackiego i wyglądem ubioru strażaka; kształtowanie poszanowania dla pracy drugiego człowieka; kształtowanie empatycznych postaw w stosunku do otoczenia; doskonalenie dialogu konsument–sprzedawca; zapoznanie dzieci ze środowiskiem szkolnym; integrowanie środowisk; kształtowanie poczucia współodpowiedzialności za własne środowisko lokalne; włączenie rodziców i ich dzieci oraz zainteresowanej społeczności lokalnej w obszar wartości edukacyjnych
Kulturowy	kształtowanie kompetencji czytelniczych dzieci; budzenie u dzieci zainteresowania książkami i zapoznavanie ze sposobem ich wypożyczania; uwrażliwianie dzieci na szanowanie książek i nieniszczenie ich; zachęcanie do wypożyczania książek; zapoznanie dzieci z procesem powstawania książki, wzbudzenie zainteresowania widowiskiem, sceną teatralną; rozbudzenie wyobraźni dziecięcej i wzbogacenie słownictwa; wdrażanie dzieci do zabaw teatralnych w przedszkolu; uczestniczenie w lekcjach muzealnych; włączenie do aktywnego uczestnictwa w kultywowaniu tradycji regionalnych
Religijny	wprowadzanie dzieci w wartości podczas zajęć religii oraz zapoznavaniem dzieci z wybranymi zasadami funkcjonowania zgromadzenia sióstr zakonnych

Źródło: opracowane na podstawie: U. Tyluś, *W poszukiwaniu relacji...*, dz. cyt. s. 179-183; E. Kurowicka *Współpraca przedszkoli...*, dz. cyt., s. 125-128.

Wymienione cele koncentrują się na holistycznym wychowaniu i kształceniu dziecka, na jego indywidualności i autonomii. Ukazują one wieloaspektowy charakter edukacji przedszkolnej, łączący rozwój jednostkowy z kształtowaniem więzi społecznych, uczestnictwem w kulturze oraz wychowaniem aksjologicznym. Wolfgang Brezinka cele wychowania w aspekcie rozwojowym (biologicznym) ogranicza do naturalnego rozwoju fizycznego i psychicznego, stworzenia warunków znoszących wszelkiego rodzaju blokady hamujące indywidualny rozwój dziecka. Akcent położono na kształtowanie postaw prozdrowotnych, ekologicznych i badawczych, a także na zmocnienie poczucia własnej wartości dzieci i integrację rodziny ze środowiskiem lokalnym.

W przypadku celów wychowania w aspekcie społecznym przyjmuje z jednej strony dostosowanie się dziecka do zastanych warunków zewnętrznych, a także jego zachowania, nacechowane naśladownictwem konstruktywnych wzorów działań wychowawców oraz pogłębiający się emocjonalny związek z nimi. A co za tym idzie, przejmowanie przez dziecko wybranego przez wychowawców systemu wartości i norm. Z drugiej strony, warunki życia czynią dziecko tak odmiennym, że nie sposób jego interesy podporządkować społeczności czy grupie. Każde dziecko ma inne właściwości wewnętrzne i zewnętrzne, jest jednostką jedyną w swoim rodzaju i niepowtarzalną. Inaczej mówiąc, aspekt społeczny obejmuje działania służące budowaniu kompetencji społecznych, poczucia odpowiedzialności, umiejętności współpracy oraz poszanowania pracy innych.

Cele wychowania w aspekcie kulturowym w myśl idei Wolfganga Brezinki odnoszą się do poznawania i przeżywania duchowego kultury. W wymiarze kulturowym rozwój odnosi się do poznawania kultury pośrednio oraz bezpośrednio. Przywiązuje się szczególną uwagę do uaktywnienia ciekawości i zainteresowań uczestnictwa w życiu kulturalnym oraz podtrzymywaniu tradycji regionalnych.

Cele wychowania w aspekcie religijnym stwarzają przestrzeń do zgłębiania problemów egzystencjalnych, czyli zwrócenia się ku duchowości i rozważaniom wewnętrznym. Dotyczą wprowadzania dzieci w system wartości i zaznajamiania z wybranymi elementami życia wspólnot religijnych. Wytworzone w ten sposób pole, w centrum którego znajduje się jednostka, generuje poczucie bezpieczeństwa i łagodzi objawy lękowe⁴³⁶.

Ogólnie rzecz biorąc, zasygnalizowane cele wychowania wywierają dalekosiężny wpływ na relacje wychowanków z wychowawcami oraz interakcje między samymi wychowawcami. Podjęte działania przez agendy wychowujące, takie jak rodzina oraz instytucje i organizacje, mogą być efektywne jedynie w warunkach koncepcji przestrzeni potencjalnie otwartej na empatię, zaufanie i odpowiedzialność. W rzeczywistości bywa tak, że wiele dzieci wzrasta bez odpowiednich warunków emocjonalnych i intelektualnych, prowadzi to do odrzucenia samourzeczywistnienia się i samostanowienia odznaczającego się odpowiedzialnością. W tym miejscu można sięgnąć po teorię biernego poddania się losowi, która uznaje niemożliwość wyprowadzenia celu wychowania do danej sytuacji bez obserwacji i analizy bieżącej rzeczywi-

⁴³⁶ Tamże, s. 132–133.

stości. Wywód w tym obszarze przedstawił Kazimierz Sośnicki za Eduardem Grisebachem, jego zdaniem źródłem celów wychowania jest bieżąca rzeczywistość, co utwierdza w przekonaniu o potrzebie dogłębnego jej poznania. W swoich rozważaniach pedagog koncentrował się na dwóch sferach jednej obiektywnej rzeczywistości, a zatem rzeczywistości *pedagogicznej* (obiektywna i bieżąca rzeczywistość) i rzeczywistości *historycznej* (obraz myślowy sfery pedagogicznej). Pierwsza sfera dotyczy życia tu i teraz, w codziennym biegu i uwikłaniu w różne sytuacje dnia codziennego. Zatem pojawia się w niej chaos, nieuporządkowanie, zaskoczenie, powikłanie, niestety, w całym tym rozgardiaszu jednostki za realizowane działania ponoszą odpowiedzialność. Podjęcie prób łagodzących i porządkujących nieharmonijność zmierza ku sferze *historycznej*, która ma charakter statyczny i uporządkowany. Ci, którzy nie mogą sobie z tym poradzić, nie omieszkają poszukać wsparcia u kompetentnego podmiotu. Wódz nie narzuca im swojego obrazu, lecz wspiera w naszkicowaniu ich indywidualnych obrazów, a tym samym uświadamia dialektyczny proces życia w demokratycznym społeczeństwie. Mówiąc krótko, człowiek tworzy swój własny obraz teoretyczny, ale angażuje innych i w ten sposób wywiera wpływ na ich obrazy, a oni na jego, oczywiście bez narzucania swojej woli. Analogiczny sposób rozumowania przyjęli egzystencjaliści, którzy uzasadniali ten fakt następująco: każda jednostka jest wolna, swoją wolnością ogranicza wolność innych ludzi, a z kolei oni swoją wolnością ograniczają wolność danej jednostki. Tym samym tworzą się relacje społeczne, zawiązują się grupy. Efektem owocnej pracy jest skonstruowanie przez jednostkę własnego modelu harmonijnej sfery rzeczywistej, w której uzyskanie celu wychowania staje się możliwe. Byłoby jednak naiwnością sądzić, że jest to jeden cel, gdyż nie istnieje tylko jeden obraz myślowy (teoretyczny). Jednostki, biorąc udział w dialektycznym procesie, mają wyznaczone zadania, które wspólnie realizują w bieżącej rzeczywistości. Kazimierz Sośnicki, wnikać głębiej w teorię Eduarda Grisebacha, przypisuje owym celom charakter fikcyjny. W jego opinii cele, których źródłem jest teoria, dopełniają wyłącznie systemy ideologiczne⁴³⁷. Spotykamy się tutaj z niedomowieniem, które implikuje pytania? Skoro cele wychowania rodzą się ze sfery *historycznej* i są fikcyjne, to co jest podstawą wyznaczania zadań realizowanych w sferze *pedagogicznej*? Jak powstają cele wychowania w rzeczywistości *pedagogicznej*? Próby wyprowadzenia w sferze *pedagogicznej* celów wycho-

⁴³⁷ K. Sośnicki, *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967, s. 188.

wania z losu człowieka przedstawionego przez Eduarda Grisebacha i losu człowieka opisanego w filozofii egzystencjalizmu podjął się Ralph Harper⁴³⁸. Ustanowił on dwa cele wychowania: „Pierwszy z nich pochodzi od stanowienia wartości przez własny wybór człowieka, drugi zaś – od wymagań innych, którzy również przez swój wybór ustanawiają wartości”⁴³⁹. Dostrzegał on zależność ustanowienia celów wychowania od wartości, wolność zaś jako drogę do poszukiwania owych wartości. W rezultacie rozważania te stają się podstawą do wywodów na temat celów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Wydaje się, że cele współpracy powstają najpierw w obszarze teoretycznym każdego partnera, potem powinny zostać ujednolicone i nabrać jednego kierunku. Ich cechą charakterystyczną jest zrozumiałość dla każdej ze stron współpracy, tzn. oczywistość co do swego znaczenia. Proces określania celów wymaga atmosfery wzajemnego zrozumienia i życzliwości, co uruchamia wybór wspólnych wartości, z uwzględnieniem wolności każdej jednostki. Wykluczenie jednostki, nieuwzględnienie jej różnorodności prowadzi do chaosu. Z pewnością stół, który ma niestabilne nogi nie będzie w stanie równowagi. Nieskończona różnorodność jednostek domaga się zniesienia granic stawianych przez autorów sztucznie tworzonego planu współpracy. Staje się jasne, że ograniczenie swobody w urzeczywistnianiu celów, w wyborze form działania i środków niezbędnych do zrealizowania postawionych zadań, prowadzi do konfliktu między partnerami. Jeden z partnerów przekazuje informację, że istnieje pewien stan rzeczy, który jest zgodny z jego oczekiwaniami. Zaś drugi partner twierdzi, że ten sam stan rzeczy mu nie odpowiada. W rezultacie może dojść do atrofii relacji.

Oznacza to, że wybór celów współpracy, podobnie jak i form działania, nie powinien być całkowicie arbitralny. Muszą być zgodne z rzeczywistymi potrzebami kręgu osób zainteresowanych.

Podsumowanie

W podrozdziale uwzględniono wartość współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci jako procesu złożonego, obejmującego

⁴³⁸ R. Harper, *Significance of Existence and Recognition for Education*, (w:) N.B. Henry, „Modern Philosophies and Education. The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education”, Part 1., Wyd. Nelson B. Henry, University of Chicago Press, Chicago 1955, s. 215-257, <https://archive.org/details/modernphilosophioo8975mbp/page/n269/mode/2up/search/goal> (dostęp: 15.03.2020).

⁴³⁹ K. Sośnicki, *Istota i cele...*, dz. cyt., s. 188.

koordynację rodziny (w tym dziadków), nauczycieli oraz innych podmiotów o zasięgu zarówno lokalnym, jak i globalnym. Włączenie dziadków do planów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, choć bywa naturalnym elementem funkcjonowania wielu rodzin, nie ma formalnego umocowania w prawie oświatowym, chyba że pełnią oni funkcję opiekunów prawnych dzieci. W praktyce ich udział może w niektórych sytuacjach wspierać proces wychowawczy, jednak ma charakter fakultatywny i zależy od decyzji rodziców oraz uwarunkowań rodzinnych. Pomimo że badania wskazują na potencjalne korzyści wynikające z aktywnej obecności dziadków w edukacji przedszkolnej, wątek ten pozostaje marginalny w teoretycznych modelach współpracy przedszkola z rodziną. Przytoczone analizy filozoficzne i antropologiczne (Heidegger, Rogers, Bugental) stały się podstawą do wprowadzenia takich pojęć jak autentyczność, równość i wolność jako fundamenty relacji międzyludzkich. Należy jednak zauważyć, że przenoszenie tych tez na grunt praktyki przedszkolnej wiąże się z ryzykiem nadmiernej abstrakcji i niezrozumienia. W dalszej części odniesiono się do demokracji edukacyjnej, akcentując istotę wolności i równości jako kluczowych elementów w koncepcji Wallersteina. Jednak zauważono, że w rzeczywistości konflikt między tymi wartościami przybiera wymiar konkretny, np. w rozbieżnych oczekiwaniach członków rodziny i nauczycieli przedszkoli co do metod wychowawczych. Dlatego koncepcję współpracy warto wzbogacić o mechanizmy negocjacyjne i strategie rozwiązywania sporów, aby pogodzić interesy uczestników interakcji. Istotnym wątkiem w niniejszej części publikacji jest omówienie znaczenia planowania i wyznaczenia celów działania w edukacji przedszkolnej jako uwarunkowań porządkujących współpracę między nauczycielami przedszkoli a środowiskiem wychowawczym dzieci. Doceniono również rolę zróżnicowanego kontekstu kulturowego, rodzinnego i indywidualnego w procesie kształtowania celów oraz potrzebę ich dostosowania do rozwoju emocjonalnego dziecka. Zauważono teoretyczne rozbieżności w określaniu celów wychowania, od postrzegania ich jako konstrukcji ideologicznych po koncepcje zakładające ich źródło w autonomicznym wyborze jednostki i oczekiwaniach społecznych. Zaakcentowano konieczność ujednolicenia celów w atmosferze wzajemnego zrozumienia i poszanowania wolności, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między indywidualnymi potrzebami a wymaganiami instytucjonalnymi, aby uniknąć dezorganizacji lub nadmiernej schematyzacji aktywności.

1.2. Formy współpracy w relacjach nauczycieli przedszkola – środowisko wychowawcze dziecka

W pluralistycznym świecie, choć pozostaje to kwestią dyskusyjną, tendencja do zwiększenia efektywności pracy pedagogicznej poprzez doskonalenie istniejących oraz tworzenie nowych form współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Co ważne, formy współpracy, jako determinanty warunkujące interakcje partnerskie, mogą występować samodzielnie bądź łączyć się i dopełniać.

Zważywszy, że formy działania to „sposoby postępowania pedagogów z opiekunami dzieci, wyzwalające określoną aktywność podmiotów edukacyjnych – indywidualną poprzez zespół, poprzez wspólnotę”⁴⁴⁰, wypełnia się je różnorodnymi treściami, które rezonują z podejmowanymi zadaniami otwartymi realizowanymi w procesie pracy pedagogicznej z dziećmi. Zrozumiałe więc jest, że ich planowanie i ustalanie powinno odbywać się wspólnie z podmiotami uczestniczącymi we współpracy, przy ich pełnej akceptacji⁴⁴¹. Tylko takie postępowanie ułatwia komunikację interpersonalną i zwiększa częstotliwość wspólnych spotkań.

W literaturze przedmiotu autorzy wymieniają bogaty wachlarz form współpracy nauczycieli z rodzicami. Dokonując ich klasyfikacji, biorą przede wszystkim pod uwagę liczbę uczestników podjętych działań. Mieczysław Łobocki⁴⁴² uwzględnił dwa rodzaje determinantów sprzyjających kontaktom nauczycieli z rodzicami, a mianowicie *formy zbiorowe* i *formy indywidualne*. Wprawdzie autor odniósł się do współpracy nauczycieli z rodzicami, lecz w jego rozważaniach także należy dopatrywać się treści nawiązujących do współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami. Obligatoryjność udziału ekspertów zewnętrznych uwydatnił m.in. w *spotkaniach z ekspertami*, w *prowadzonych prelekcjach i konferencjach poświęconych pedagogizacji rodziców*. Dostrzegał potrzebę poznawania środowiska poprzez organizowanie wycieczek i zwiedzanie zakładów pracy.

⁴⁴⁰ S. Guz, *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1996, s. 102.

⁴⁴¹ Por. S. Cudak, *Formy pracy nauczyciela klas I–III z rodzicami pomocne w rozwijaniu rodzicielskiej świadomości wychowawczej*, „Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 2, s. 49; R. Dąbrowska, *Dom – przedszkole, poszukiwanie form współpracy*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 7, s. 430–431; K. Mitros, *O różnych formach kontaktów z rodzicami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4, s. 244–247.

⁴⁴² Por. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 77–162; M. Łobocki, *ABC wychowania...*, dz. cyt., s. 119–124.

Podejmowana przez pedagogów i praktyków analiza problemu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci zainspirowała autorów do budowania odmiennych klasyfikacji form działalności. Eksploracja danych przez Marię Mendel w zakresie współuczestnictwa rodziców w procesie edukacji dziecka zapoczątkowała powstaniem trzech grup form działania nauczycieli z rodzicami: utrzymanie kontaktu z nauczycielką (nauczycielem); uczestnictwo i współorganizacja wycieczek, imprez klasowych, szkolnych, świadczenie pracy, usług na rzecz klasy, szkoły⁴⁴³. Bernadeta Bębenek i Beata Maunduk zestaw dwóch rodzajów form działania w koncepcji Mieczysława Łobockiego wzbogaciły typem *Formy współpracy mieszane*⁴⁴⁴. Z kolei Grażyna Gajewska sformułowała osiem typów: kontakty bezpośrednie i pośrednie; kontakty na terenie przedszkola i poza nim; kontakty indywidualne, zespołowe i zbiorowe; kontakty obowiązkowe i z udziałem dobrowolnym; kontakty z udziałem dzieci i bez ich udziału; kontakty tradycyjne i niekonwencjonalne; kontakty w formie pisemnej i werbalnej; kontakty z udziałem obserwatora i bez jego udziału itp.⁴⁴⁵. Tymczasem Anna Florek wyróżniła siedem form nawiązywania kontaktów nauczyciela z rodzicami: pierwsze spotkanie z dzieckiem i jego rodzicami; spotkanie informacyjne; indywidualne spotkania; krótkie rozmowy z rodzicami; umówione spotkania z rodzicami; spotkania dotyczące dziecka; spotkania dotyczące pracy i organizacji przedszkola⁴⁴⁶. Faktycznie na rynku edukacji jest zróżnicowanie w klasyfikacji form działania, co ułatwia szersze spojrzenie na kontekst współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Kładąc akcent na charakter naukowy i na przejrzystość form działania nauczycieli z rodzicami i innymi podmiotami, formy działania według Mieczysława Łobockiego stały się konstytutywne dla rozważań teoretycznych i badawczych podejmowanych w tej publikacji. W takich okolicznościach lista form wspomnianego pedagoga została rozszerzona o formy zbiorowe określone jako *Projekty* oraz z uwagi na formy, których nie sposób zaklasyfi-

⁴⁴³ M. Mendel, *Rodzice i szkoła*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 125.

⁴⁴⁴ B. Bębenek, B. Maunduk, *Formy współpracy nauczycieli i rodziców*, (w:) I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001, s. 104-109.

⁴⁴⁵ G. Gajewska, *Współdziałanie pedagogów z rodzicami w procesie opieki, wychowania i kształcenia młodzieży. Fikcja czy rzeczywistość?*, (w:) G. Gajewska, A. Szczęsna, A. Doliński (red.), *Warsztat pracy pedagoga. Zbiór scenariuszy*. Zeszyt III, Stowarzyszenie Edukacyjne Pedagogów Praktyków „Cogito”, Zielona Góra 2000, s. 23.

⁴⁴⁶ A. Florek, *Dziecko w grupie...*, dz. cyt., s. 101-110.

kować do żadnego z wymienionych typów, powstała nowa grupa zdefiniowana terminem *Dodatkowe formy zbiorowe*.

Tabela 2 przedstawia formy działania przedszkola ze środowiskiem wychowawczym dzieci, zróżnicowane pod względem charakteru oraz zakresu uczestnictwa, podzielone na zbiorowe i indywidualne. Wśród form zbiorowych wyróżnia się spotkania organizacyjne (np. zebrania, spotkania z Radą rodziców czy Radą przedszkola, zajęcia otwarte), a także wydarzenia integracyjne i towarzyskie (festyny, uroczystości, pikniki czy imprezy charytatywne i artystyczne). Ważnym elementem są także spotkania ze specjalistami i ekspertami, warsztaty, szkolenia oraz inicjatywy o charakterze edukacyjnym i wychowawczym, które wspierają proces pedagogizacji rodziców. Dodatkowo do form zbiorowych zalicza się komunikację i dokumentację (np. prowadzenie strony internetowej, kroniki, gazetki) oraz uczestnictwo w projektach. Formy indywidualne obejmują przede wszystkim konsultacje pedagogiczne i indywidualne, dyżury nauczycieli, pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz wizyty domowe. Do tej kategorii należą również różnorodne sposoby komunikacji pomiędzy uczestnikami współpracy, takie jak kontakty listowne, e-mailowe czy telefoniczne. Ponadto wśród działań indywidualnych wymienia się możliwość aktywnego uczestnictwa rodziców i dziadków w zajęciach dydaktycznych, realizację badań ankietowych oraz inne formy zaangażowania w życie przedszkola, np. poprzez skrzynkę propozycji czy współpracę organizacyjną.

Przedstawiona typologia pokazuje, że współpraca przedszkola ze środowiskiem wychowawczym ma charakter wielowymiarowy, obejmujący zarówno działania formalne, organizacyjne, jak i inicjatywy integracyjne, edukacyjne i wspólnotowe. Dzięki temu przedszkole staje się przestrzenią wymiany doświadczeń i wspólnego działania, sprzyjającą wszechstronnemu rozwojowi dzieci.

Tabela 2. Formy działania nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci

Zbiorowe formy działania			Indywidualne formy działania	
Formy ogólne		Formy szczegółowe	Formy ogólne	Formy szczegółowe
Spotkania robocze	Zebrania	Zebrania ogólnopre-szkolne; Zebrania grupowe; Zebrania z udziałem specjalisty(ów); Spotkania z Radą rodziców; Spotkania z Radą przedszkola; Zajęcia otwarte; Zebrania zespołowe ^(a)	Konsultacje pedagogiczne	Konsultacje indywidualne; Dyżury cotygodniowe/ comiesięczne; Pomoc psychologiczno-pedagogiczna
			Wizyty domowe	Wizyty domowe (*)
			Kontakty korespondencyjne	Korespondencja listowna; Kontakty e-mailowe; Zeszyty pilnej korespondencji ^(a) ; Skrzynka uwag, propozycji, wniosków ^(a) ; Ulotki
Spotkania towarzyskie	Spotkania okolicznościowe	Brak	Kontakty telefoniczne	Rozmowy telefoniczne
				Praca na rzecz przedszkola
	Spotkania z okazji uroczystości i imprez ogólnoszkolnych/ ogólnopre-szkolnych	Uroczystości okolicznościowe; Festyny; Pikniki; Kiermasze; Imprezy czytelnicze; Teatr (spektakle, w których aktorami są dzieci, nauczyciele, rodzice, dziadkowie); Koncerty (impreza artystyczna, w której artystami muzykami są dzieci, nauczyciele, rodzice, dziadkowie); Konkursy (impreza, której członkami są dzieci, nauczyciele, rodzice, dziadkowie); Zawody	Dodatkowe formy indywidualne	Asystowanie podczas zajęć (rodzice, dziadkowie wspierają nauczyciela w trakcie zajęć, eksperci) ^(a)
				Badania sondażowe (np. ankieta)
				Pozostałe formy indywidualne

		sportowe (impreza, których członkami są dzieci, nauczyciele, rodzice, dziadkowie); Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, nauczyciele, rodzice, dziadkowie); Zajęcia kulinarne (imprezy, w których członkami są dzieci, nauczyciele, rodzice, dziadkowie); Akcje charytatywne		
Spotkania z ekspertem		Spotkania ze specjalistami/ ekspertami		
Spotkania dotyczące trudności wychowawczych		Dzień otwarty (Zajęcia adaptacyjne); Spotkania zespołowe		
Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców		Warsztaty; Szkolenia; Kącik dla rodziców/ dziadków; Klub dla rodziców/dziadków; Wspólna gimnastyka; Zajęcia relaksacyjne; Wycieczki		
Formy komunikacji zbiorowej		Prowadzenie bloga; Korzystanie ze strony internetowej; Wystawki prac dzieci		
Formy dokumentowania przedszkola		Kronika przedszkola; Kronika grupy; Gazetki przedszkolne		
Projekty		Projekty krajowe; Projekty międzynarodowe		
Dodatkowe formy zbiorowe		Sponsoring, udostępnianie lokali, udostępnianie placu zabaw, Wypożyczanie strojów i eksponatów; Pozostałe formy zbiorowe		

Źródło: M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985, s. 77-162; M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 119-124.

Uwaga: „brak” oznacza, że obecnie forma działania, w postaci opisanej przez Mieczysława Łobockiego, nie występuje w literaturze; (*) formy działania, które obecnie nie są wdrażane we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami/organizacjami.

Wymienione w tabeli formy działania są wykorzystywane m.in. do tworzenia dokumentacji pedagogicznej, która bywa postrzegana jako narzędzie wspierające partycypacyjną praktykę wychowawczą, choć takie ujęcie pozostaje dyskusyjne. Zastosowanie tych form może stwarzać przestrzeń do wyrażania opinii zarówno przez dziecko, jak i dorosłych. Dodatkowo powstała dokumentacja jest bodźcem do wspólnych spotkań, wymiany refleksji i dyskusji, rozwija się krytyczne myślenie, w ten sposób zarysowuje się obraz doświadczeń życia przedszkolnego dzieci. Tak więc dokumentacja i dyskurs toczący się wokół niej są antidotum na wspieranie praktyk demokratycznych i eksperymentalnych⁴⁴⁷. Zrozumiałe jest, że stworzony system form działania nie jest zamknięty, podlega determinantom zewnętrznym. Aby się o tym przekonać, wystarczy odnieść się do badań prowadzonych w różnych miejscach i okolicznościach.

Oczywiście nie można łudzić się nadzieją, że otrzymano jednoznaczne odpowiedzi na postawione pytania. Jednak zestawiając otrzymane dane, można dokonać ich hierarchizacji ze względu na częstość wskazań. Pokuszenie się o stwierdzenie, która forma działania byłaby najlepsza, a która najgorsza, raczej nie sprzyja zjawisku współpracy, choć każda stwarza ku temu szanse. Dlatego pozostaje dokonanie ich hierarchizacji według częstotliwości wskazań respondentów. Jako pierwsze wymieniane były zajęcia adaptacyjne, a w dalszej kolejności: kontakty indywidualne (np. konsultacje z wychowawcą oraz codzienne rozmowy), prezentacja prac plastycznych, tablica ogłoszeń, pomoc w przygotowywaniu uroczystości przedszkolnych oraz udział w nich, współorganizowanie wycieczek, akcji i udział w nich. Do mniej popularnych można zaliczyć: kącik dla rodziców, wszelkiego rodzaju zebrania, zajęcia otwarte, spotkania ze specjalistami, festyny, pikniki, strony internetowe czy mail grupowy. Pozostałe standardowe formy działania były uznawane za dobre, lecz nie cieszyły się większym uznaniem⁴⁴⁸. W kwestionariuszach ankiet

⁴⁴⁷ Por. P. Moss, *There Are Alternatives!...*, dz. cyt. s. 55; P. Moss, *Markets and democratic experimentalism...*, dz. cyt., s. 35; P. Moss (red.) „Young children and their services: developing a European approach. A Children in Europe Policy paper. Diversity and choice: conditions for democracy” 2012, principle 6, p. 8-9.

⁴⁴⁸ Por. M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Współpraca nauczyciela przedszkola z rodzicami dziecka – rzeczywistość i oczekiwania*, „Studia i Badania Naukowe – Ateneum. Szkoła Wyższa w Gdańsku” 2008, nr 2, s. 140-142; J. Karczewska, E. Zyzik, *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań*, (w:) M.J. Żmichrowska (red.), „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości” 2012, t. 18. s. 220-221; K.A. Brzuszkiewicz, *Współpraca rodziców z przedszkolem. (Na przykładzie wybranego przedszkola województwa lubelskiego)*, (w:) J. Zimny (red.), *Otwarte usta. Wolność czy zadanie?*

także pojawiały się nietypowe formy działania, chociażby: popularyzacja czytelnictwa pedagogicznego z uwzględnieniem potrzeb i możliwości rodziców, uroczyste urodziny dziecka z udziałem rodziny, wspólne kolędowanie, udział we wspólnych uroczystościach kościelnych, sesje dla rodziców i wychowawców, wywiady, zjazdy absolwentów, organizowanie eksperymentów i doświadczeń, prowadzenie Facebooka przedszkola⁴⁴⁹.

Generalnie badania wykazały, że dla respondentów istotny jest kontakt bezpośredni rodzice – nauczyciele przedszkola w celu uzyskania informacji o dziecku, co znacznie ułatwia ujednolicenie działań na polu edukacyjnym dom – przedszkole i poszerzaniu refleksji krytycznej w obrębie samego stylu wychowania. Rozwijająca się w ten sposób szczególna forma komunikacji społecznej nakłania do szukania nici porozumienia, by uniknąć jałowych sporów skażonych perswazyjnością i nieodróżnialnych racji.

Okazało się również, że badani nie cenili sobie żadnego typu zebrań. Badacze ten rezultat argumentowali słowami: może „to wynikać z małej świadomości rodziców, jak ważne są one dla integracji wszystkich członków społeczności przedszkolnej. Świadczy to również o narastającym procesie izolacji społecznej, która, wraz z rozwojem cywilizacyjnym, dotyka wiele środowisk. Jest to charakterystyczne zarówno dla środowiska miejskiego, jaki i wiejskiego”⁴⁵⁰. Wydaje się, że najgorszym rozwiązaniem jest odstępowanie od spotkań grupowych, gdyż wszyscy uczestnicy ograniczają się własnymi przekonaniem, frazesami i uprzedzają się do odmiennych podejść wychowawczych. W samotności trudno jest dostrzec źródło stanowienia, a obwiązanie się gorsetem jedynej słusznej idei prowadzi do dualizmu dobry – zły, prawda – fałsz, czy białe – czarne. Wspólne spotkania, zebrania stwarzają

Katedra Pedagogiki Katolickiej. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2015, s. 620-624.

⁴⁴⁹ Por. M. Truszkowska-Wojtkowiak, *Współpraca nauczyciela przedszkola z rodzicami dziecka – rzeczywistość i oczekiwania*, „Studia i Badania Naukowe – Ateneum. Szkoła Wyższa w Gdańsku” 2008, nr 2, s. 140-142; T. Czapla, *Wspólnota wychowawcza w rodzinie i przedszkolu katolickim*, (w:) ks. A. Kiciński, M. Opiel (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2016, s. 169, 170, 172; B. Pawelec, D. Wyszowska, „Razem dla wspólnego dobra” – *współpraca przedszkola z rodzicami*, (w:) A. Kiciński, M. Opiel (red.), *Katolickie wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 176-179; I. Oleksa, A. Okoński, M. Szutkiewicz, D. Zagórska, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, (w:) H. Bejger, R. Kartaszyńska (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, PP Lisenko M.M-Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Niżyn-Chełm 2017, s. 197-198.

⁴⁵⁰ J. Karczewska, E. Zyzik, *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań*, (w:) M.J. Żmichrowska (red.), *Prace Naukowe Wałbrzyskiej...*, dz. cyt., s. 220-221.

szanse na pokonanie własnych ułomności, są doświadczeniami wywołującymi lawinę pytań, zmuszającymi do wyjścia poza ustanowiony przez siebie horyzont i wyzwających do refleksyjnego, krytycznego, zdystansowanego spojrzenia na przebieg zdarzeń. Do głosu dochodzi ujrzenie ich w innej perspektywie i innym świetle.

Tego typu formami działania inspirującymi do dialogu są spotkania w oparciu o metody: *Okrągły stół*, *Dyskusja* i *Badania sondażowe*. W istocie są to trudne sposoby wymiany myśli i nawiązywania kontaktów, tylko nieliczni nauczyciele są skłonni podjąć się takiego wyzwania. Badania przeprowadzone w Słowenii potwierdzają, że około połowa badanych rodziców (43,2%) zadeklarowała, że rzadko stosuje się powyżej wymienione metody, a ponad jedna piąta (23,9%) odpowiedziała – często⁴⁵¹. Prowadzący powinien posiadać nie tylko wiedzę, lecz być autentyczny, szczery i posiadać niewyuczalne umiejętności, które w sposób magiczny oddziałują na innych. Wzajemne oddziaływanie wiedzy do formowania się określonych stosunków międzyludzkich.

Otóż, rozmowy są pewnym rodzajem interakcji wprowadzającym w kontakt partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym. Interakcja taka polega zarówno na porozumiewaniu się ze sobą członków danej społeczności, jaki i na wzajemnym na siebie oddziaływaniu. Rzecz jasna, że może to się odbywać twarzą w twarz, jak i poprzez nośniki przekazu, chociażby list (tradycyjny, elektroniczny), czy telefon. Przeprowadzone badania wykazały, że zarówno formy pisemne, jak i telefoniczne, nie są popularnymi ani preferowanymi sposobami przekazu informacji między nauczycielami przedszkoli a rodzicami⁴⁵². Niemniej jednak, w kwestionariuszach ankiet prowadzonych w Bostonie nauczyciele zadeklarowali, że dla nich forma pisemna lub rozmowy telefoniczne z rodzicami byłyby dobrym rozwiązaniem na rozmowy indywidualne z rodzicami, którzy są zbyt zajęci codziennymi obowiązkami w pracy i w domu (48%) lub mają trudności w dotarciu do przedszkola (38%). Niestety, pojawiają się przeszkody: rodzice mają trudności w czytaniu po angielsku (32%), istnieje językowa bariera pomiędzy rodzicami i nauczycielami oraz personelem szkoły (21%), nauczyciele nie mają numerów telefonów, żeby dotrzeć bezpośrednio do rodzica (47%), nauczyciele nie mają czasu, żeby dzwonić podczas godzin pracy

⁴⁵¹ T. Devjak, S. Berčnik, *Parent's on preschool care and education in local community*, „Us-China Education Review” 2009, Vol. 6, No. 7 (Seria No. 56), s. 77.

⁴⁵² K.A. Brzuszkiewicz, *Współpraca rodziców z przedszkolem...*, dz. cyt., s. 620-624.

w szkole (49%), nauczyciele nie mają dostępu do telefonów i do miejsca na rozmowy z rodzicami (44%)⁴⁵³.

Na trudności w komunikacji i podejmowaniu różnych sposobów (form działania) w celu zainteresowania rodziców tym, co dzieje się w przedszkolu zwrócił także uwagę Sehba Mahmood, który przeprowadził badania w Stanach Zjednoczonych i Nowej Zelandii. Badani nauczyciele mówili, że mają problem z komunikowaniem się z rodzicami, zwłaszcza tymi, którzy nie mówią dobrze po angielsku. Wykorzystują wiedzę zdobytą na studiach i szukają form działania, które skutecznie włączyłyby rodziców do życia przedszkolnego, np. indywidualne rozmowy, udostępnianie prac dzieci, tablica ogłoszeń, plan współpracy między domem a nauczycielem dziecka, plan spotkań, biuletyn dla rodziców, konferencja nauczyciel – rodzic. Respondenci przyznali się, że wymienione strategie w ich przypadku nie odnoszą pożądanych skutków⁴⁵⁴.

Jeszcze inne uwarunkowania współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami wymienili polscy badacze: niskie wykształcenie rodziców (zwłaszcza matek), zły stan zdrowia, bezrobocie, poziom materialno-kulturalny⁴⁵⁵. Element *wykształcenie rodziców* okazał się jednym z istotnych elementów analizy aspiracji edukacyjnej rodzin w badaniach przeprowadzonych przez badaczy z Instytutu Badań Edukacyjnych⁴⁵⁶.

Dość interesujące badania w Turcji przeprowadził Sinan Kocyigit, który poprosił respondentów o uzasadnienie stosowania wybranych form współpracy nauczycieli z rodzicami. W rezultacie otrzymał odpowiedź, że spotkania edukacyjne (pedagogizujące) zmniejszają koszty i skracają czas, partnerzy mogą na siebie oddziaływać i jest zachowany pewien porządek, występuje wymiana informacji oraz wzajemne poznawanie się. W przypadku konferencji, zdaniem ankietowanych, oszczędza się czas i obniża koszty, partnerzy oddziałują na siebie, proces przebiega według planu, a uczestnicy spotkania mogą poznać się ze sobą. Natomiast indywidualne spotkania są

⁴⁵³ N.L. Marshall, J. Roberts, L. Mills, *Boston Public Schools K1 and K2 Programs Needs Assessment*, Internal Report to the Department of Early Childhood, Boston Public Schools, Boston 2006, s. 44.

⁴⁵⁴ S. Mahmood, *First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working With Parents*, „School Community Journal” 2013, Vol. 23, No. 2, s. 66-70.

⁴⁵⁵ A. Frydrychowicz, E. Koźniewska, A. Matuszewski, E. Zwierzyńska, *Skala gotowości szkolnej*. Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006, s. 29, www.bc.ore.edu.pl/Content/1 (dostęp: 08.09.2016).

⁴⁵⁶ W. Kozłowski, E. Matczak *Aspiracje edukacyjne rodziców dzieci z klas III szkoły podstawowej (raport z badań pilotażowych)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012, s. 14-32.

bardziej osobiste, obie strony dialogu zwierają się sobie nawzajem, niejednokrotnie mają one charakter prywatny, co przynosi pożądane efekty. Za pośrednictwem tablicy informacyjnej dokonuje się przekazywanie aktualnych informacji w sposób ciągły i sprawny, co generuje oszczędność czasu. W taki sposób uzasadniali podejmowane działania nauczyciele i administracja, rodzice zaś nie byli do skuteczności tej formy przekonani. Sinan Kocyigit, jako jeden z niewielu badaczy, zwrócił uwagę na wizyty domowe, które zdaniem wielu respondentów są udręką. Jako powody podano: negatywne nastawienie członków rodziny, brak czasu, koszty finansowe dla rodzin, płęć męska nauczyciela, opór ze strony rodziny. Pozyskane dane pozwoliły na wyciągnięcie wniosków, iż nauczyciele i administratorzy szukali rozwiązań napotkanych problemów podczas wizyt domowych. Jednym z nich okazał się optymalny dla obu stron termin spotkania, zaś drugim – korzystanie przez nauczycieli z autobusu szkolnego, aby przyjechać do domu dziecka⁴⁵⁷.

Trzeba zaznaczyć, iż według badań Instytutu Badań Edukacyjnych współpraca nauczycieli przedszkoli obejmuje swym zasięgiem nie tylko rodziców, ale też instytucje i organizacje. Popularnymi formami działania między tymi podmiotami są: spotkania okolicznościowe, imprezy przedszkolne, festyny, teatryki, występy zespołów, konkursy, wystawy, różne formy współzawodnictwa, przedstawienia, dni otwarte, akcje promocyjne, projekty, wzajemna wymiana kadr, wzajemna wymiana sprzętu, udzielenie pomieszczeń⁴⁵⁸.

Z kolei nauczyciele przedszkoli w Chełmie uzupełnili wymienioną listę form współpracy o spotkania ze specjalistami z różnych dziedzin, np.: stomatologiem, dietetykiem, lekarzem, psychologiem oraz o zbiórkę uliczną organizowaną przez Stowarzyszenie Hospicjum Domowe im. ks. kan. Kazimierza Malinowskiego w Chełmie⁴⁵⁹.

Bogatymi źródłami informacji o partnerach współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz o formach działania, są programy i projekty realizowane w placówkach przedszkolnych. Czytając ich treści i ewaluację, można wyeksponować szereg form działania w czterech obszarach: integrowanie uczestników procesu wychowawczego,

⁴⁵⁷ S. Kocyigit, *Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2015, nr 15(1), s. 141-157.

⁴⁵⁸ 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.

⁴⁵⁹ I. Oleksa, A. Okoński, M. Szutkiewicz, D. Zagórska, *Współpraca przedszkola z rodzicami...*, dz. cyt., s. 178-200.

kształcącego i nauczania – uczenia się, wspomaganie wychowawczej roli podmiotów angażujących się w wychowanie dziecka, przepływ informacji o dziecku, pomoc placówce w tworzeniu dogodnych warunków pracy.

Na uwagę zasługuje program napisany przez Jamesa Levine pt. *Getting Men involved: Strategies for Early Childhood Programs*⁴⁶⁰, którego celem było wyeksponowanie mężczyzn-ojców jako nieocenionych autorytetów w życiu dziecka. Autor omówił korzyści wynikające z zaangażowania ojców, jak również strategie ich rekrutowania do współpracy. W obecnej sytuacji gospodarczej, w której rynek pracy jest chwiejny, a sytuacja ekonomiczna rodzin niestabilna, odejście od mitu „w przedszkolu tylko mama” jest istotnym wyzwaniem. Z pewnością w tym miejscu polemizowałby Fryderyk Engels, według którego to kobieta zajmuje się domem, dziećmi, mężem i reprezentuje rodzinę w sprawach administracyjnych i szkolnych⁴⁶¹.

Kolejny program pt. *Wspólnie z rodzicami* uwzględniał jednocześnie oczekiwania rodziców i praktyków edukacyjnych. Został opracowany po analizie koncepcji teoretycznych i realizowanych w dwudziestu przedszkolach w Lublinie programach współpracy przedszkola z rodziną. Autor przyjął za cel wspieranie dziecka poprzez zintegrowanie procesów edukacyjnych rodziny i przedszkola, uwzględniając możliwości i potrzeby środowiska lokalnego. Tematy programu zostały posegregowane w dwa bloki:

Blok A – to współdziałanie rodziny i przedszkola w procesie edukacyjnym dziecka;

Blok B – to wzbogacenie wiedzy rodziców na temat funkcjonowania przedszkola. Przewidziano równoległe realizowanie poszczególnych tematów z obu bloków⁴⁶².

⁴⁶⁰ Getting Men Involved: Strategies for Early Childhood Programs, opublikowane na stronie: http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_o=ED388399&ERICExtSearch_SearchType_o=no&accno=ED388399 (dostęp: 24.02.2017); Professionalization and Parent Involvement in Early Childhood Education: Complementary or Conflicting Strategies, opublikowane na stronie: http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_o=ED335111&ERICExtSearch_SearchType_o=no&accno=ED335111 (dostęp: 25.02.2017); <http://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool/46578-strategies-for-getting-fathers-involved-in-preschool/> (dostęp: 25.02.2017).

⁴⁶¹ F. Engels, *Pochodzenie rodziny...*, dz. cyt., s. 58, 63.

⁴⁶² J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, (w:) S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Marii-Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005, s. 117-124.

W przypadku innowacji pedagogicznej *Przedszkolak Ratownikiem* do współpracy włączono nie tylko rodziców-ekspertów, ale również instytucje o zasięgu lokalnym. Zadania przygotowano w celu zwiększenia świadomości dzieci z zakresu bezpieczeństwa, ochrony zdrowia i życia⁴⁶³. Tego typu programy otwarte na instytucje determinują błędną ideę przedszkola odizolowanego od otaczającego go świata. Mówiąc dokładniej, można je uznać jako regres tworzenia sztucznych warunków opiekuńczo-edukacyjnych.

Przykładem różnorodności zastosowania form działania we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami był projekt realizowany przez personel Pen Green. Celami projektu było rozwijanie dialogu z rodzicami, wzmacnianie kompetencji rodziców, poznanie sposobów motywowania dzieci do nauki w domu i w przedszkolu, zapoznanie rodziców z rozwojem dziecka⁴⁶⁴.

Na uwagę także zasługuje *Projekt Edukacyjno-Wychowawczy pt. Baw się z mamą i tatą* przeznaczony dla dzieci 4-5-letnich, którego cele były ukierunkowane na odkrywanie i stymulowanie zainteresowań dziecka przy aktywnym udziale rodziców, zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa i bliskości z rodzicami, wspólne podejmowanie i realizowanie działań dziecka i rodzica⁴⁶⁵. Zaaranżowanie przestrzeni sprzyjającej jakości czasu skutkuje wyższymi osiągnięciami dziecka w edukacji, wzmocnieniem interakcji dziecko-rodzic. Wzrasta poczucie bezpieczeństwa, a tym samym zmniejsza się zagrożenie poszukiwania przez dziecko wsparcia emocjonalnego u osób trzecich lub poszukiwania miłych chwil w używkach (alkohol, narkotyki).

Trzeba przyznać, że tego typu programów i projektów jest wiele, nie sposób ich wszystkich przytoczyć i omówić. Przy szczegółowych ich analizach zainteresowani doszukują się uwarunkowań wyzwalających interakcje wychowawcze (np. formy działania, atmosfera współpracy, komunikacja, postawy), jak również odkrywają zależności zachodzące między nimi. W opublikowanych pracach można wybrać kilka istotnych elementów, które potencjalnie mogą pośredniczyć między partnerami podjętych działań. Jednym z nich jest wzrost wiedzy o uczestnikach wspólnego dialogu, co obniża poziom lęku w kontaktach, zaś podwyższa poziom empatii. Obserwuje się

⁴⁶³ E. Jagiełło, G. Wierzbiński, *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2017.

⁴⁶⁴ M. Whalley, Zespół Pen Green Centre, *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008, s. 24.

⁴⁶⁵ <http://www.pmgubin.pl/projekt-edukacyjno-wychowawczy-bawie-sie-z-mama-i-tata> (dostęp: 26.02.2017).

także pozytywny efekt kontaktu w krystalizowaniu się sprzyjającej atmosfery, istotnie skorelowanej z kreowaniem kultury współpracy. Ponadto przeprowadzone analizy wskazują na ograniczenia przestrzeni współpracy, wynikające z różnych warunków rozwojowych, kulturowych, społecznych i religijnych. Trudno w takich badaniach oddzielić wpływ efektów egzogennych od wpływu efektów endogennych (płeć, wiek, pochodzenie społeczne), co poszerza ogólną dyskusję w tym obszarze⁴⁶⁶. Jak również może oddziaływać na przyszłe kształtowanie współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Podsumowanie

W niniejszym podrozdziale zaprezentowano różnorodność klasyfikacji form działania, które w literaturze przedstawione są od prostych podziałów binarnych po złożone systematyki obejmujące wiele kryteriów. W prezentowanej publikacji, przyjęto za podstawę klasyczną typologię Mieczysława Łobockiego, rozszerzoną o formy zbiorowe w postaci projektów oraz dodatkowe formy zbiorowe, których nie dało się przyporządkować do wcześniejszych kategorii. Z jednej strony różnorodność klasyfikacji jest atutem, z drugiej jednak stwarza problemy jednolitego języka opisu i porównywania badań, pojawiają się więc trudności wyciągania uogólnionych wniosków.

W tej części publikacji, odniesiono się do konkretnych programów i projektów współpracy przedszkola z rodziną oraz podmiotami zewnętrznymi. Omówiono inicjatywy, takie jak *Wspólnie z rodzicami*, *Przedszkolak Ratownikiem*, projekt *Pen Green* oraz *Bawię się z mamą i tatą*, które połączyły aktywności w obszarach: edukacyjnym, wychowawczym i profilaktycznym, uwzględniając potrzeby i możliwości środowiska lokalnego. Podkreślono, że tego typu działania otwierają przedszkola na środowisko nie tylko lokalne, ale też globalne. W ten sposób przełamywany jest model izolacji placówki, co implikuje integrację uczestników procesu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Doceniono pozytywne efekty uczestnictwa w tego typu przedsięwzięciach, takie jak wzrost poczucia bycia zaopiekowanym przez dzieci, wzmocnienie relacji dorosły-dziecko, zwiększenie poziomu empatii i obniżenie lęku w kontaktach społecznych. Jedno-

⁴⁶⁶ Por. J. Smogorzewska, *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 40-87.

cześniej zwrócono uwagę na brak warunków dla realizacji tych form działania. Skuteczności programów okazuje się w dużym stopniu zależna od specyfiki lokalnych uwarunkowań kulturowych, społecznych, ekonomicznych oraz religijnych. Wymieniono także jeszcze jedną grupę uwarunkowań, którymi są czynniki endogenne, takie jak płeć, wiek czy pochodzenie społeczne. Ponadto zwrócono uwagę na dominującą rolę nauczycieli przedszkoli w planowaniu i realizacji planu działania z innymi uczestnikami procesu współpracy. W tym kontekście krytycznie należy podkreślić, że brak współdecydowania rodzin oraz instytucji i organizacji o kształcie tych programów, może zmniejszyć potencjał ich oddziaływania wychowawczego.

1.3. Partnerski udział rodziców we współpracy z nauczycielami przedszkoli

Powszechnie wiadomo, że „dziecko, które opuszcza ciało matki, nie wchodzi w naturalne środowisko, lecz w środowisko cywilizacji, w którym rozgrywa się życie dorosłych”⁴⁶⁷. Rodzina staje się łącznikiem między światem a dzieckiem, tłumaczem napotykanых zjawisk i przedmiotów. Jean Piaget podkreślił, że dziecko od urodzenia jest uzależnione od swoich rodziców. Co przejawia się w ich ubóstwianiu i przypisywaniu nieziemskich cech i mocy rodzicom: świętość, wszechpotęgę, wszechwiedzę, wieczność i wszechobecność. Dzieci bez wahania opowiadają, że ich tata potrafi zrobić wszystko, nawet słońce, niebo i jezioro, a mama robi kwiatki⁴⁶⁸.

Bez wątpienia żaden pedagog, naukowiec ani lekarz nie jest w stanie zastąpić kochającej matki i opiekuńczego ojca, to oni posiadają głęboką wiedzę o potrzebach i zachowaniach swojego dziecka⁴⁶⁹. Ich miłość nie pochodzi z umysłu i nie jest przejawem intelektu, ale silnej więzi emocjonalnej i troski rodzicielskiej. Rodzice kochają swoje dziecko i dostrzegają w nim wewnętrzną i zewnętrzną doskonałość, podnoszą go na duchu. Wszystkie dostrzegane braki stają się dla nich nieodłączną częścią jego doskonałości. Gdyż miłość pomija szczegóły, a dostrzega tylko całość. Cały nieustawiczny proces ewolu-

⁴⁶⁷ M. Montessori, *Kinder sind anders*, Klett-Cotta, München 1993, s. 29.

⁴⁶⁸ J. Piaget, *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, M. Gawlik (tłum), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 294-295.

⁴⁶⁹ B. Smolińska-Theiss, *Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013, s. 75; J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Instytut Książki, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Agnieszka Cieślukowska, Warszawa 2012.

cyjnego rozwoju dziecka jest też elementem jego pełnej doskonałości. W większości przypadków matka, towarzysząc dziecku od urodzenia, potrafi wyjątkowo trafnie rozpoznawać i interpretować jego potrzeby, choć należy pamiętać, że istnieją również sytuacje, w których relacja ta jest zaburzona, włącznie z przypadkami odrzucenia dziecka. Emocjonalna więź między matką a dzieckiem została wielokrotnie udowodniona. Interakcje neurofizjologiczne związane z regulacją emocji, jakie zachodzą między sercem matki a jej mózgiem, pozwalają na komunikację niewerbalną opartą na sygnałach somatycznych i behawioralnych⁴⁷⁰. Badania uwierzytelniają przekonanie, że naturalnymi predyspozycjami do opieki nad dziećmi są obdarzone kobiety⁴⁷¹. Od pierwszego dnia życia matka przekazuje uczucia, kiedy śpiewa kołysanki, opowiada dowcipy, pokazuje rysunki w książce, tańczy razem z dzieckiem; marszczy brwi, jeśli jest niegrzeczne, uśmiecha się, aprobując dobre zachowanie; raduje się pierwszym słowem, rysunkiem, pierwszą budowlą z klocków; podziwia z dzieckiem niebieskie niebo, przygląda się rozkwitającym kwiatkom. Zdecydowanie to znaczy, że matka „kontroluje relacje dziecka ze światem zewnętrznym i stoi na straży tradycji rodzinnych, naucza i podtrzymuje związki z bliskimi. Swoim przykładem pokazuje, jak należy szanować nie tylko domowników, ale też innych ludzi. Dziecko widzi zachowania matki, stara się ją naśladować. Matka powinna dbać o elegancję i poprawność swoich gestów i pouczeń, aby jej postawa stała się optymalnie dobrym wzorcem”⁴⁷².

Odnosząc się do tradycji płciowych, twierdzono, że stanowisko ojca różni się od pozycji matki. Zaś kobieta w sposób naturalny bardziej kieruje się emocjami, a w kształceniu dzieci kieruje się uczuciami. Mężczyzna zaś jest racjonalny, rzeczowy i kieruje się rozumem. Jednak współczesne badania nad rodzicielstwem przekazują, że jest duża zmiana oraz nakładanie się ról

⁴⁷⁰ G. Braden, *Człowiek jako projekt. Od ewolucji z przypadku do transformacji z wyboru*, Studio Astropsychologii, Białystok 2017, s. 178-180.

⁴⁷¹ Por. R. Neugebauer, *Recruiting and retaining men in your center*, „Inside Child Care. Trend Report” 1999, s. 151-154; W.A. Redmond, B.G. Nelson, B. Shepard (red.)(n.d.), *Men in child care and education: A handbook for administrators and educators*, Men in Child Care Project, Minneapolis, MN 1992; B. Cunningham, B. Dorsey, *Out of site but not out of mind. The harmful absence of men*, „Child Care Information Exchange” 2004, 165, s. 42-43; *Mother-Baby Study Supports Heart-Brain Interactions*, opublikowane na stronie: <https://www.heartmath.org/articles-of-the-heart/science-of-the-heart/mother-baby-study-supports-heart-brain-interactions/> (dostęp: 09.07.2019).

⁴⁷² S. Osiński, *Postulaty i charakterystyka ważnych elementów procesu wychowawczego dziecka w domu rodzinnym*, (w:) ks. A. Kiciński, s. M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka...*, dz. cyt. s. 184.

i kompetencji niezależnie od płci, co podważa uproszczone kategorie. Badacze⁴⁷³ przekazują, że style podejmowania decyzji i sposoby reagowania w procesie wychowania są zróżnicowane indywidualnie i nie wynikają bezpośrednio z płci biologicznej, lecz z cech osobowości, doświadczeń oraz kontekstu społeczno-kulturowego. Ponadto, nie można zapominać o roli ojca jako wzorca, który „jest potrzebny zarówno chłopcom, jak i dziewczynkom. Dziewczynka, obserwując ojca, jego zachowanie wobec matki, kształtuje swój stosunek do płci odmiennej, w przyszłości do męża. Ojciec, który nie ceni w swojej córce kobiecości, hamuje jej prawidłowy rozwój i w dalszej perspektywie może to rzutować niekorzystnie na relacje z płcią przeciwną. Chłopiec poprzez identyfikację z ojcem powinien się od niego nauczyć, co znaczy być odpowiedzialnym mężczyzną, dobrym ojcem, jak okazywać szacunek kobiecie”⁴⁷⁴. Carl G. Jung nawiązał do stopienia duszy wczesnodziecięcej z *psyché* macierzyńskiej i z *psyché* ojcowskiej. Z tego względu rodzice oddziałują na psychikę dziecka w tym początkowym stadium rozwoju. Psycholog doszedł do przekonania, że zmiany pojawiają się wówczas, gdy dziecko zaczyna świadomie akcentować swoje *ja*. To sygnał rozpoczęcia klarowania się *psyché* osobniczej. Do okresu dojrzewania *psyché* osobnicza toczy walkę z bodźcami napływającymi ze środowiska wychowawczego dziecka. Gdy dziecko przejawia zachowania destrukcyjne, należy podjąć rozmowy z rodzicami i poszukać w nich przyczyny problemów⁴⁷⁵. Albowiem rola matki i ojca jest niezastąpiona, matka kreuje model relacji z innymi, ojciec zaś kształtuje otwartą postawę dziecka do świata. Dodatkowo kontakt z ojcem skutkuje lepszymi osiągnięciami w uczeniu się⁴⁷⁶.

⁴⁷³ M. Borkowska, *Metacecha osobowości. Stabilność i Plastyczność rodziców a obierane przez nich cele wychowawcze wobec ich dzieci w wieku przedszkolnym*, „Studia z Teorii Wychowania” 2018, tom IX, nr 4(25), s. 195-235. N. Mandecka, *Wypalenie rodzicielskie – nowe spojrzenie na przemęczonych rodziców. Przegląd literatury oraz badań*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 2/16, s. 23-33.

⁴⁷⁴ S. Osiński, *Postulaty i charakterystyka ważnych elementów procesu wychowawczego dziecka w domu rodzinnym*, (w:) A. Kiciński, s. M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka...*, dz. cyt., s. 184.

⁴⁷⁵ C. G. Jung, *O rozwoju...*, dz. cyt., s. 61-75.

⁴⁷⁶ Por. E. Králová, *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*, Vydavateľstvo Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc 2015, s. 25; S. Trifeni, S. Melpomeni, *The Importance of Children's Early Relationship with their Educators*, „The Cyprus Journal of Sciences” 2014, vol. 12, s. 17-27 (tłum. E. Wyczółkowska); J. Juul, *Być mężem i ojcem*, D. Syska (tłum.), Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2013; T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011; M. Styczyńska, *Wpływ nieobecności ojca na rozwój i zachowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, (w:) M. Duda (red.), *Rodzina wobec zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2008, s. 99-106; L. Waławska, *Znaczenie ojca w kształtowaniu tożsamości płciowej córki*, (w:) D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo: wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.

Badania pokazują, że ojcowie odgrywają ważną rolę w rozwoju każdej sfery dziecka, kształtują jego *superego*, przy okazji dojrzejewają potrzeby psychologiczne ojców⁴⁷⁷. Z badań Joanny Włodarczyk wynika, że ojcom mówić i okazywać miłość jest niełatwo, ale starają się pokonywać trudności. Budując inny obraz ojcostwa niż ten, który najczęściej widzieli, szukają wsparcia wśród wytypowanych przez siebie wzorów, np. rodziny, przyjaciół. Respondenci twierdzili, że obecnie wychowanie dzieci nie wiąże się z podziałem ról na typowo damskie i męskie. Wielu ojców było zwolennikami modelu partnerskiego. O podziale obowiązków w domu związanych z wychowaniem dziecka mówili, że jest on raczej płynny, a dane zadania są realizowane przez osobę, która akurat jest w domu⁴⁷⁸. W raporcie czytamy, że mężczyźni chcą brać czynny udział w rozwoju swoich dzieci, z tego powodu 47% respondentów zdecydowałoby się na mniej stresującą pracę, 7 na 10 ojców jest zdecydowanych na zmianę pracy lub rezygnację z awansu, 46% jest gotowa zarabiać mniej. Ojcowie pragną być postrzegani jako równorzędni partnerzy w wychowaniu dzieci, aby nauczyciele rozmawiali z nimi o rozwoju ich dzieci, a nie odwoływali się do potrzeby skontaktowania się z matką. Chodzi też o to, aby nie postrzegano ich wyłącznie jako ciemieńców rodziny i tyranów, lecz jako równoprawnych członków rodziny⁴⁷⁹. Ideę aktywnego ojca popierają seniorzy, co potwierdzają badania społeczne⁴⁸⁰.

Konkludując, wzory osobowe członków rodziny odgrywają istotną rolę w kształtowaniu dziecka. Rodzice, którzy obdarowują dziecko miłością i szacunkiem, budują w nim wysoką samoocenę. Podmiotowe traktowanie

⁴⁷⁷ K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007; M. Sikorska *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 32-33; A. Kurcbart, *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*, Difin S.A., Warszawa 2011; P. Zakrzewski *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2013; K. Canfield, *Niezaprzeczalna wartość odpowiedzialnego ojcostwa*, (w:) D. Kornas-Biela (red.), *Ojcostwo dzisiaj*. Fundacja Cyryla i Metodego, Lublin 2014, s. 206; J. Włodarczyk, *Być tatą. Wyniki badania polskich ojców...*, dz. cyt., s. 97; C. E. Baker, L. Vernon-Feagans *Fathers' Language Input During Shared Book Activities: Links to Children's Kindergarten Achievement*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2015, vol. 36, s. 53-59.

⁴⁷⁸ J. Włodarczyk, *Być tatą...*, dz. cyt., s. 100-136.

⁴⁷⁹ K. Sanders, *Viewpoint: Men don't care?...*, dz. cyt., s. 44-48; P. Sargent, *Under the glass: Conversations...*, dz. cyt., s. 22-30; F. Wardle, *Introduction to early childhood education...*, dz. cyt. (tłum. E. Wyczółkowska).

⁴⁸⁰ J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej and Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014, s. 51-53.

dziecka przez rodziców i innych dorosłych przejawiało się w praktyce wychowawczej Janusza Korczaka, wzywał on do zaniechania siły i przemocy wobec dziecka, lekceważenia potrzeb dziecka i zaniedbywania swoich obowiązków wobec dziecka⁴⁸¹. Korczak proponował dorosłym podejście sprzyjające rozwojowi samodzielności dziecka. Innymi słowy, w myśl koncepcji psychologii humanistycznej udzielał porad i wskazówek, jak dać dziecku szansę na bycie człowiekiem wolnym. Nie bagatelizował potrzeb dziecka ułomnego⁴⁸². Myśl pedagoga w odniesieniu do dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest kontynuowana współcześnie. Obecnie autorzy publikacji zwracają uwagę na potrzebę wypracowania przez nauczycieli i rodziców działań wobec dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych, aby zapewnić mu właściwy tok edukacyjny z uwzględnieniem braków zdrowotnych⁴⁸³. Wspólne zharmonizowane działania pozwolą na podniesienie samooceny dziecka, a tym samym wiarę we własne możliwości.

Wzajemne przenikanie się ról rodziców i nauczycieli przedszkoli w różnych obszarach edukacji „nie może ograniczać się jedynie do wzajemnego poważnego traktowania, szacunku i dostrzegania udziału w wychowaniu i socjalizacji dziecka, ale przede wszystkim musi oznaczać faktyczną współpracę, a więc dążenie do wspólnego celu i uczestniczenie w procesie podejmowania decyzji”⁴⁸⁴. Sinan Kocyigit, który badał nauczycieli, rodziców i pracowników administracji, ostatecznie wyróżnił następujące cele współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną: wzajemne przekazywanie informacji, wzajemny wpływ wszystkich zainteresowanych na siebie (nauczycieli, rodziców), wspólne rozwiązywanie problemów, wzajemne poznawanie się, wspólne dbanie o bezpieczeństwo dzieci i kontrolę podczas wycieczek, angażowanie rodziców w procesy administracyjne i decyzyjne. Badani nauczyciele i administracja przyznawali się, że cenią sobie rodziców, słuchają ich uważnie

⁴⁸¹ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Instytut Książki, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Agnieszka Cieślukowska, Warszawa 2012.

⁴⁸² Tamże, s. 19.

⁴⁸³ Por. M. Obrębski, *Znaczenie współpracy rodziców i nauczycieli w edukacji zdrowotnej dziecka z niepełnosprawnościami*, (w:) B. Wolny, J. Liba, E. Juśko (red.), *Edukacja zdrowotna: przedszkole, szkoła*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 254; J. Głodkowska, *Dydaktyka specjalna: od wzorca do interpretacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017; A. Franczyk, K. Krajewska, *Skarbiec nauczyciela-terapeuty: (na bazie własnych doświadczeń z pracy terapeutycznej)*, czyli *Od programu do realizacji – propozycje rozwiązań pracy terapeutycznej prowadzonej z dziećmi w wieku przedszkolnym o specyficznych i specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.

⁴⁸⁴ M. Karwowska-Struczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 42–45.

w różnych kwestiach, tak aby czuli, że są postrzegani pozytywnie⁴⁸⁵. Wyniki badań Ewy Lewandowskiej i Jolanty Andrzejewskiej wskazują jednak, że w polskich przedszkolach nauczyciele często przypisują sobie nadrzędne kompetencje pedagogiczne i wychowawcze w stosunku do rodziców, co skutkuje większą decyzyjnością nauczycieli w wyborze programów edukacyjnych i procesach wychowawczych⁴⁸⁶. Z kolei wyniki badań Jolanty Nowak wskazują, że 70% ankietowanych rodziców ceni sobie placówki edukacyjne, w których nauczyciele oraz rodzice wspólnie rozwiązują problemy wychowawcze⁴⁸⁷.

Rzeczywiście, w rozważaniach teoretycznych i empirycznych wokół problematyki współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, fundamentalne staje się nie tylko rozpoznawanie i analiza środowiska rodzinnego dziecka czy też inicjowanie różnych zajęć i spotkań w kontekście poznawania siebie, ale również osobista wiedza i umiejętności nauczycieli przedszkoli, rodziców i dziadków oraz innych osób biorących udział w przestrzeni współpracy⁴⁸⁸.

Analiza teoretyczna i empiryczna ukazuje, że skuteczna współpraca wymaga nie tylko diagnozy środowiska rodzinnego oraz organizowania działań integrujących, lecz także kompetencji komunikacyjnych, emocjonalnych i społecznych wszystkich zaangażowanych stron. Pożądane cechy (zaufanie, empatia i odpowiedzialność) i kompetencje (komunikacyjne, emocjonalne, społeczne) partnerów minimalizują „odmienności strukturalne i funkcjonalne” w odniesieniu do środowiska rodzinnego i przedszkolnego. To jednak nie są wystarczające elementy konieczne do harmonijnego rozwoju osobowości dziecka, dopełnieniem jest komponent aktywności rodziców i dziadków w obszarze organizacyjnym, opiekuńczym i decyzyjnym⁴⁸⁹. Co w praktyce nie zawsze jest w przedszkolach praktykowane, m.in. ze względu na brak systematycznego informowania rodziców o ich prawach i obowiązkach wobec dziecka. Brak równowagi w relacjach decyzyjnych między nauczycielami a rodzicami i dziadkami ogranicza równowagę modelu partnerskiej współpracy. W ujęciu historycznym idee angażowania dorosłych w reprezentowa-

⁴⁸⁵ S. Kocygıt, *Family Involvement...*, dz. cyt., s. 141-157.

⁴⁸⁶ E. Lewandowska, A. Andrzejewska, *Insight from research...*, dz. cyt., s. 152-153.

⁴⁸⁷ J. Nowak, *Szkoła jako projekt obywatelsko-edukacyjny*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, 170.

⁴⁸⁸ E. Lewandowska, A. Andrzejewska, *Practice in Poland – a new dimension of professionalization. The teacher cooperating with families*, (w:) L. Hryniewicz, P. Luff (red.), *Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries*, Routledge, Londyn 2021, s. 134.

⁴⁸⁹ Por. J. W. Santrock, *Adolescence Perkembangan Remaja Edisi Keenam*, Erlangga, Jakarta 2003; S. B. Djamarah, *Psikologi Belajar*, Rineka Cipta, Jakarta 2008.

niu interesów dzieci były proponowane przez Marię Montessori i Marię Łopatkową. Obie postulowały utworzenie formalnych partii z udziałem dzieci. W ich opinii dzieci powinny oddziaływać na politykę, aby chronić się przed jej szkodliwymi skutkami. Dzięki uporowi i stanowczości Marii Łopatkowej w 1993 r. udało się utworzyć Partię Dziecka, która później została przekształcona w Partię Dzieci i Młodzieży. Partia ta nie przetrwała w demokratycznym kraju i zakończyła działalność w 2010 r. Obie działaczki opowiadały się za umożliwieniem dzieciom wpływu na istotne decyzje polityczne dotyczące ich losów, jednocześnie chroniąc je przed niewłaściwymi praktykami politycznymi zagrażającymi ich dobru. Podkreślały, że dopóki świat polityki nie ulegnie transformacji na lepsze, dzieci powinny być reprezentowane przez osoby dorosłe, dysponujące odwagą, doświadczeniem, mądrością, szlachetnością i prawdomównością⁴⁹⁰. Niemniej jednak, z uwagi na ograniczone doświadczenie, emocjonalność i pewną naiwność dzieci, pojawia się ryzyko, że formy ich partycypacji politycznej mogą być narażone na manipulację lub wykorzystywanie w celach sprzecznych z ich interesem. Dlatego istotne jest, aby kształtowanie takich form udziału dzieci w życiu politycznym łączyło możliwość wpływu z ochroną ich bezpieczeństwa i prawdziwym uwzględnieniem ich dobra.

W bajkowy sposób udział dzieci w świecie politycznym i tworzenie parlamentów dziecięcych przedstawił Janusz Korczak w swoim dziele *Król Maciuś Pierwszy*. Chociaż lekarz dziecięcych dusz stronił od polityki, to w humorystyczny sposób odpowiedział na pytanie: Co by było, gdyby dzieci miały władzę? Zdroworozsądkowo patrząc na rzeczywistość, kompletując ją w zaciśnięciu, pokazał zarówno pozytywne, jak i negatywne skutki owych działań. Z przygód króla Maciusia można wywnioskować, że zarówno przesadne ingerowanie dorosłych w życie dziecka, na zasadzie tresury, jak też zbyt wczesne eksperymentowanie polityczne powodują szkody w psychice dziecka. Nie przeszkadza to jednak temu, aby potrzeby dzieci były uwzględniane, a wychowanie, rozumiane raczej jako wsparcie, było jedynie afirmacją wolności dziecka. Jak już wcześniej wspomniano, takie spojrzenie na wychowanie dziecka przejawiali zarówno przedstawiciele nowego wychowania, jak i antypedagodzy. Współczesne praktyki wychowawcze wciąż w dużej mierze opierają się na dyscyplinie narzuconej przez dorosłych, co może ograniczać pod-

⁴⁹⁰ M. Łopatkowa, *Dziecko a polityka, czyli walka o miłość*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2001.

miotowość dziecka i jego zdolności do działania jako „refleksyjnego sprawcy”⁴⁹¹ własnych decyzji. Jednocześnie przepisy *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego* oraz kompetencje sądów rodzinnych wprowadzają mechanizmy ochrony praw dziecka, stanowiąc istotne ograniczenia dla autorytarnego modelu wychowania i umożliwiając respektowanie jego interesu oraz indywidualnych potrzeb.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 r., jako kluczowy dokument prawny, określa prawa i obowiązki rodziców oraz nauczycieli wobec dziecka (art. 48 pkt 1, art. 53 pkt 3, art. 70, art. 72). W interpretacjach prawnych dziecko często postrzegane jest przede wszystkim jako podmiot ochrony prawa, a nie w pełni autonomiczny uczestnik życia społecznego. Tradycyjnie podejście ustawodawcy akcentuje odpowiedzialność dorosłych wobec dziecka i społeczeństwa, co w praktyce utrwała hierarchiczny model relacji dorosły-dziecko, w którym wychowawca formalnie nie jest zobowiązany traktować dziecko jako równoprawnego partnera.

Jednocześnie należy zaznaczyć, że wyciąganie z tego wniosku o całkowitym „uprzedmiotowieniu” dziecka jest dyskusyjne. Podobnymi refleksjami można by bowiem kwestionować także w wiele innych obszarów prawa, co wskazuje na potrzebę uwzględnienia szerszego kontekstu prawnego i społecznego przy analizie pozycji dziecka w systemie prawnym.

W ciągu wielu lat powstał dość bogaty międzynarodowy dorobek ruchu praw dziecka, który precyzuje i werbalizuje ochronę dziecka przed przemocą. Obowiązujące obecnie instrumenty i dokumenty zostały wypracowane zarówno na podstawie naukowego dyskursu badawczego, jak i refleksji z praktyki. Ich twórcy przyznali opiekunom uprawnienia zarówno opinio-twórcze, jak i decyzyjne. Kwestie podmiotowości dziecka oraz zakresowanie jego praw i obowiązków, nieakceptowanie wszelkiego rodzaju przemocy wobec dziecka, gwałcenia jego indywidualności i lekceważenia jego potrzeb wzrastało wraz z rozwojem demokracji. Głoszone idee umożliwiły rozwój fizyczny i psychiczny dzieci⁴⁹², zaś pominęły rozwój duchowy. Rozwój duchowy jest znaczącym wyznacznikiem wspierania indywidualności dziecka, a tym samym jego samourzeczywistnienia we wszechświecie. W tym miejscu

⁴⁹¹ J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015, s. 174.

⁴⁹² L. Eisenberg, *Cross-cultural and historical perspectives on child abuse and neglect*, „Child Abuse & Neglect” 1981, Vol. 5, s. 299-308.

wymaga podkreślenia znaczenia norm kulturowych i społecznych kraju, regionu czy społeczności lokalnej, która oddziałuje na postawy i zachowania wychowawców wobec dzieci. W niektórych kulturach przemoc wobec dzieci jest powszechnie akceptowana jako skuteczna metoda wychowania dziecka posłusznego⁴⁹³. Do tego problemu odnosi się Ewa Jarosz, przytaczając raporty i badania, według których problem kar cielesnych wobec dzieci dotyczy nawet trzech czwartych populacji młodego pokolenia. W swoich rozważaniach uwzględnia ona wyniki badań prowadzonych w ostatnich dekadach, które analizują negatywne konsekwencje kar cielesnych dla rozwoju dzieci, obejmujące m.in. zmiany w budowie i funkcjonowaniu mózgu⁴⁹⁴.

Bezsprzecznie, okrutne praktyki wobec dzieci wpisane zostały w historię wielu narodów. Już w XIX wieku zaczęto podejmować konstytutywne dyskusje w tej kwestii, zaś pierwszy międzynarodowy dokument pt. *Deklaracja praw dziecka*, mówiący o zaspakajaniu potrzeb dzieci i zapewnieniu im warunków do prawidłowego rozwoju fizycznego i duchowego, został uchwalony w Genewie w 1924 r. Niestety sytuacja dzieci w pierwszej połowie XX wieku była nadal dramatyczna, uczyniono niewielkie postępy w zakresie poszanowania praw dziecka i kierowania się jego potrzebami. Dobitnie tę sytuację opisują wspomnienia dzieci z okresu okupacji⁴⁹⁵. Po II wojnie światowej wzrosła ochrona praw dziecka oraz podjęto inicjatywę rozpowszechniania dokumentów odnoszących się do jego sytuacji prawnej. Propagowano wśród dorosłych wiedzę o międzynarodowej ochronie dziecka zarówno w okresie pokoju, jak też podczas konfliktów zbrojnych. Komisje międzynarodowe opracowały strategie egzekwowania praw dziecka oraz włączyły owe problemy w nurt polityki wewnętrznej i zewnętrznej krajów na całym świecie.

Pierwszym swoistym zbiorem postulatów międzynarodowych, nawiązującym do wolności i godności dziecka była *Deklaracja Genewska*, którą Rada Generalna Międzynarodowego Związku Pomocy Dzieciom uchwaliła 13.02.1923 r., a Zgromadzenie Ligii Narodów przyjęło w Genewie 26.09.1924 r. W pierwotnym dokumencie określono pięć zasad obejmujących obowiązki dorosłych wobec dzieci, oznajmiając, „że ludzkość powinna dać dziecku wszystko, co posiada najlepszego, i że ciąży na niej konieczność zapewnienia

⁴⁹³ L. Eisenberg, *Cross-cultural and historical...*, dz. cyt., s. 299.

⁴⁹⁴ E. Jarosz, „Zakazuje się stosowania kar cielesnych”. *I co dalej? Nowoczesne strategie eliminacji przemocy w wychowaniu*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2019, nr 4(47), s. 7-17.

⁴⁹⁵ J. Wnuk, H. Radomska-Strzemecka, *Dzieci polskie oskarżają*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1961.

dzieciom opieki, ochrony, pomocy w trudnych sytuacjach, możliwości rozwoju oraz obrony przed wyzyskiem”⁴⁹⁶. Szkoda jednak, że twórcy dokumentu pominęli prawa dziecka, tym samym traktując je jako przedmiot w rękach dorosłych, których zadaniem było kształtowanie przyszłego członka społeczeństwa. W swoich dziełach zwrócił na to uwagę Janusz Korczak, manifestując człowieczeństwo dziecka od samych narodzin. Postanowienia odnoszące się do różnych aspektów ochrony dziecka zostały zamieszczone w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka*⁴⁹⁷. W *Deklaracji* uznano wolność, godność i wartość każdej osoby ludzkiej oraz uwzględniono ochronę praw dziecka i zapewnienie mu bezpieczeństwa. Artykuł 1 wskazuje, że dziecko od narodzin jest jednostką równą w prawach i godności, z możliwością wyrażania sprzeciwu wobec narzuconych mu sytuacji. Jednocześnie art. 25 podkreśla potrzebę szczególnej opieki i wsparcia w dzieciństwie, co w praktyce utrzymuje zależność dziecka od decyzji dorosłych – rodziców lub nauczycieli.

Choć deklarowane prawa dziecka nadają mu formalną wolność, ich realizacja w codziennym życiu wymaga zgody dorosłych, co ogranicza autonomię dziecka. Twórcy norm prawnych muszą przewidywać konsekwencje ich stosowania, np. w sprawach edukacyjnych całkowita swoboda dziecka byłaby niepraktyczna. W efekcie relacje dorosły-dziecko pozostają nieraz spójne i ograniczają możliwość pełnej realizacji praw dziecka, choć formalnie są one gwarantowane.

W zbiorze przepisów zamieszczonych w obu dokumentach pojawia się stwierdzenie, że dziecko ma prawo zarówno do edukacji, jak i do odpoczynku, zabaw oraz rozrywek. W rzeczywistości odbywa się to jednostronnie, zgodnie z potrzebami i interesem wychowawców czy też społeczeństwa. Podkreślono także potrzebę ochrony dzieci przed wszelkiego rodzaju upokorzeniami, okrucieństwami, cierpieniem, zaniedbywaniem, wyzyskiem i handlem. Działania organizacji międzynarodowych, na forum których przyjmowano wymienione dokumenty, mizernie wypadają w działaniach zmierzających do zwiększenia efektywności zawartych aktów prawnych, co wyraźnie potwierdzają doniesienia z badań zarówno krajowych, jak i międzynarodowych, dodatkowym źródłem informacji są media.

⁴⁹⁶ <https://prawadziecka.org/historia/?lang=pl> (dostęp: 11.10.2021).

⁴⁹⁷ https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf (dostęp: 11.10.2021).

Powołując się na refleksje dotyczące wolności, warto zastanowić się nad pytaniem: w jakich okolicznościach człowiek może doświadczać poczucia wolności? Można przyjąć, że dzieje się tak wtedy, gdy jednostka ma możliwość kształtowania własnego życia i wyrażania siebie w sposób zgodny ze swoimi wartościami i potrzebami. Wolność nie oznacza pełnej niezależności od innych, lecz możliwość działania i tworzenia, w tym kreowania własnego świata myśli i działań, przy jednoczesnym poszanowaniu praw i dobra innych osób. Jak zatem zasada 10 zawarta w *Deklaracji praw dziecka* odbiega od pojmowania wolności? Jedno ze zdań w niej zawartych, brzmi: „Należy wpajać w nie przekonanie, że powinno poświęcić swoją energię i swoje uzdolnienia dla dobra bliźnich”. W przedstawionym ujęciu zakłada się raczej rezygnację z indywidualnej autonomii na rzecz podporządkowania i nadmiernej eksploatacji własnych zasobów. Powstaje pytanie, czy jednostkę, która koncentruje swoje działania wyłącznie na zaspakajaniu oczekiwań zewnętrznych, zaniedbując własne potrzeby, można uznać za wolną. Dlaczego więc w *Deklaracji* nie uwzględniono już na wstępie zasady akcentującej konieczność równowagi między troską o siebie a działaniem na rzecz innych?

Jednocześnie należy zauważyć, że w przypadku dziecka „zadbanie o siebie” jest w znacznym stopniu zależne od otoczenia. Małe dziecko nie jest w stanie samodzielnie zaspokoić podstawowych potrzeb, zadbać o higienę, leczyć się czy utrzymać finansowo. Korzystanie z zasobów dorosłych i społeczeństwa pociąga za sobą konieczność dostosowania się do określonych norm, co stanowi naturalny element procesu socjalizacji.

Z tego względu zasada regulująca równowagę między własnymi potrzebami a działaniem na rzecz innych musiałaby uwzględniać zarówno rozwijanie stopniowej autonomii dziecka, jak i jego realną zależność od dorosłych.

W kolejnych latach XX wieku rosło zainteresowanie poszanowaniem i ochroną praw dziecka, powstało wiele konwencji i deklaracji odnoszących się do różnych aspektów opieki, ochrony i praw dziecka. Fundamentalnym zbiorem praw dziecka stała się *Konwencja o prawach dziecka*, przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r. Anna Przyborowska-Klimczak wzmiankuje w artykule o ochronie praw dziecka na płaszczyźnie międzynarodowej⁴⁹⁸, iż w *Konwencji* wzięto pod uwagę cztery kategorie praw dziecka, tj.: prawo cywilne, prawo socjalne, pra-

⁴⁹⁸ A. Przyborowska-Klimczak, *Ochrona praw dziecka w publicznym prawie międzynarodowym*, (w:) *Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie*, t. XII, nr 1, Lublin 2019, s. 211-235, doi.org/10.32084/tekapr.2019.12.1-16; <https://tkp.edu.pl/tkp-t-xii-2019-nr-1/> (dostęp: 11.10.2021).

wo kulturalne, prawo polityczne. Ustalony szeroki katalog praw nawiązuje w dużej części do różnych form przemocy wobec dzieci, tj.: dzieciobójstwa, okaleczanie, porzucanie, handel, wykorzystywanie seksualne, krzywdzenie w celach wychowawczych. O powinnościach Państwa-Strony w stosunku do przemocy wobec dzieci stosowanej przez różne podmioty (rodzinę, nauczycieli, opiekunów, grupy społeczne, instytucje, media, państwo itp.) odnosi się art. 19, który mówi również o bezwzględnej potrzebie tworzenia państwowych regulacji i przepisów w tej kwestii, programów socjalnych oraz podejmowania wszelkich form prewencyjnych. W art. 24 *Konwencji* Państwa-Strony zobowiązane są do współpracy zarówno w aspekcie legislacyjnym, jak i w zakresie działań wobec zdrowia każdego dziecka, w szczególności noworodka oraz opieki matki przed i po urodzeniu dziecka. Na ten artykuł warto również spojrzeć z perspektywy zdrowotnej (np. choroby, niedożywienie dziecka), edukacyjnej i społecznej.

Warto zauważyć, że do *Konwencji o prawach dziecka* są przygotowywane protokoły fakultatywne⁴⁹⁹ oraz komentarze⁵⁰⁰, które dopełniają tworzenie kultury szacunku wobec zdrowia dziecka w szerokim tego słowa znaczeniu i jego życia wolnego od wszelkich form przemocy, upowszechniania edukacji i chronieniem dzieci przed ich aktywnym udziałem w konfliktach zbrojnych. Generalnie wzywają do poprawy statusu dzieci w społeczeństwie bez względu na sytuację polityczną i ekonomiczną, a tym samym niespychania ich w świat ciszy społecznej. Nieodzownie są to teoretyczne i praktyczne dążenia do tego, aby prawa dziecka były respektowane w każdym zakątku świata, w każdej społeczności i w każdej sytuacji życia codziennego.

Co więcej, postanowienia odnoszące się do praw dziecka, ich ugruntowania i poszanowania zawarto w innych ogólnych instrumentach międzynarodowych. Na szczególną uwagę zasługują: *Europejska karta praw i obowiązków rodziców*, *Europejska konwencja o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności*, *Europejska konwencja o wykonywaniu praw dzieci*, *Uchwała*

⁴⁹⁹ Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii, przyjęty w Nowym Jorku dnia 25 maja 2000 r. (Dz.U. z 2007 r. Nr 76, poz. 494); Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne, przyjęty w Nowym Jorku dnia 25 maja 2000 r. (Dz.U. z 2007 r. Nr 91 poz. 608); Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień, Genewa 9 maja 2017 r., https://www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2017/04/raport-III-sesja-UPR_final.2.2.2017.pdf (dostęp: 19.10.2021).

⁵⁰⁰ https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11 (dostęp: 20.10.2021).

Parlamentu Europejskiego o wolności wychowania we wspólnocie europejskiej, Europejska karta społeczna, Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 19 lutego 2009 r. w sprawie większego nacisku na kwestię dzieci w działaniach zewnętrznych UE (2008/2203(INI)) pt. *Większy nacisk na kwestię dzieci w działaniach zewnętrznych UE (2010/C 76 E/03)*, *Traktat amsterdamski (art. 3 K,1.)*, *Karta podstawowych praw Unii Europejskiej*, *Międzynarodowy Pakt Praw Ekonomicznych, Społecznych i Kulturalnych* i *Europejska konwencja o zapobieganiu torturom oraz niehumanicznemu lub poniżającemu traktowaniu albo karaniu* oraz zarządzenia i dokumenty wyznaczające założenia i ramy organizacyjne przedszkoli. Kiedy rozpatruje się prawa rodziców do wolności w sensie subiektywnym w wychowywaniu swoich potomków, do poczucia bezpieczeństwa w obszarze wychowania, kształcenia i opieki, do zakazu dyskryminacji dziecka, na jakiegokolwiek podstawie – chociażby wyznaniowej, językowej, rasowej, stopnia niepełnosprawności czy ze względu na kolor skóry, oraz handlu dziećmi i niegodziwym traktowaniem w celach seksualnych, czy też seksualnym wykorzystaniem, nie sposób pominąć *Karty Prawa Rodziny*, konwencji Rady Europy, konwencji Organizacji Państw Amerykańskich, dokumentów Organizacji Jedności Afrykańskiej. Ważnymi aktami prawnymi są również konwencje Międzynarodowej Organizacji Pracy, które określają m.in. wiek dopuszczenia do pracy oraz formy pracy dzieci⁵⁰¹. Wymienione przykładowe dokumenty zawierają normy prawne wyznaczające obszary i linie działania, a kwintesencją jest utworzenie między partnerami istotnej relacji. Nie ulega wątpliwości, że przyznanie praw dzieciom gwarantować powinno nienaruszalność ich godności i suwerenności jako indywiduum. Mimo znaczącego rozwoju wiedzy i regulacji w obszarze ochrony praw dziecka, wyniki badań dotyczących przemocy dorosłych wobec dzieci wskazują, że w części środowisk wychowawczych nadal dochodzi do naruszeń ich integralności fizycznej lub psychicznej. Zjawisko to nie świadczy o powszechnym i stałym konflikcie między dorosłymi a dziećmi. Oczywiście jest, że konflikty są naturalnym elementem interakcji społecznych, o ile nie przybierają formy przemocy. Dane empiryczne potwierdzają jednak, że nie wszystkie dzieci funkcjonują w warunkach umożliwiających im bezpieczny rozwój i stopniowe

⁵⁰¹ A. Przyborska-Klimczak, *Ochrona praw dziecka...*, dz. cyt.; E. Jarosz, *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008; P. Jaros, *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012; P. Jaros P., M. Michalak, *Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.

kształtowanie indywidualności. Wskazuje to na utrzymującą się potrzebę doskonalenia praktyk wychowawczych oraz systemowych form wsparcia, aby minimalizować ryzyko naruszeń i zwiększyć poziom ochrony w środowiskach wychowawczych. To samo dotyczy rodziców, dziadków, nauczycieli przedszkoli oraz innych opiekunów. Ich funkcjonowanie również bywa ograniczone przez czynniki strukturalne, ekonomiczne i instytucjonalne, które mogą redukować zakres realnej autonomii w działaniu wychowawczym. W warunkach tak rozumianej ograniczonej sprawności trudniej o tworzenie środowiska sprzyjającego podmiotowemu i twórczemu rozwojowi dzieci. Można założyć, że to właśnie osoby dysponujące większym zakresem wolności, rozumianej jako możliwość podejmowania działań zgodnych z wiedzą, wartościami i kompetencjami, są bardziej zdolne do generowania innowacyjnych rozwiązań oraz wspierania postaw sprzyjających samodzielności i kreatywności.

Bezsprzecznie, całe zamieszanie w tej kwestii wywołują Ci, co mają władzę, swoją pozycję uprzywilejowaną wykorzystują przeciwko tym, którzy jej są pozbawieni. Można zatem powiedzieć, że panuje relacja typu dominacja – uległość. Grupa konserwatywnych pedagogów kontynuuje ideę przemocy rodziców wobec dzieci w imię zasady *dzieci i ryby głosu nie mają*. Co więcej, prawo chroni dorosłych, opierając się na przekonaniach powszechnych *dla dobra dziecka*.

Owszem, dbanie o *dobro dziecka* to postulat demokratycznego świata. Tym bardziej, że decydującym elementem składowym *dobra dziecka* jest rozwój dziecka. Biorąc pod uwagę usytuowanie czasowo-przestrzenne, uwzględnia się podwójny wymiar tego pojęcia. Pierwszy wymiar to zaspokojenie potrzeb dziecka tu i teraz, drugi zaś uwzględnia dalekowzroczną perspektywę rozwojową dziecka, aż do pełnego jego rozkwitu. Analiza wymienionych powyżej dokumentów uprawnia do różnych interpretacji pojęcia *dobra dziecka*. Uzasadnione wydaje się przyjrzenie się *dobru dziecka* z czterech perspektyw, mianowicie:

- 1) ujęcia jednostkowego (dobro każdego pojedynczego dziecka);
- 2) ujęcia zbiorowego (dobro społeczności dziecięcej – *dobro dzieci*);
- 3) ujęcie grupowe, odnoszące się do rodziny (wtedy, gdy *dobro dziecka* jest elementem składowym *dobra rodziny*);

- 4) ujęcie szersze, społeczne (wtedy, gdy *dobro dziecka*, będąc elementem *dobra rodziny*, wchodzi w zakres szeroko rozumianego interesu społecznego – *dobra społeczeństwa, dobra państwa*)⁵⁰².

Uznać więc można, że *dbanie o dobro* jednostki to jednocześnie dbanie o dobro ogółu, to podstawa do tworzenia przestrzeni demokratycznej. Można zatem sformułować pytanie, czy idea *dbania o dobro dziecka* w istocie dotyczy stworzeniu młodemu człowiekowi godnych warunków do samostanowienia i samorealizacji, czy raczej jest kolejną przykrywką do osiągnięcia celów przez dorosłych? Bogusław Śliwerski ujawnia, że na przełomie dziejów pojawiło się wiele nurtów wychowania o nazwach wzbudzających zaufanie, „jak na przykład pedagogika liberalna, pedagogika emancypacyjna, pedagogika antyautorytarna czy pedagogika humanistyczna, ale w swojej istocie stały się jedynie okazją do kolejnej zmiany warty. Utrzymywały bowiem silną wiarę w to, że dziecko i młodzież muszą być wychowywane, choć w istocie chodziło o utrzymanie hierarchicznych stosunków społecznych, o zachowanie prawa dominacji i dyskryminacji wiekowej”⁵⁰³. Nie ma tu miejsca na czujne i troskliwe bycie razem z dzieckiem, wspomaganie go i stwarzanie warunków na własne wybory oraz podejmowania odpowiedzialności za samego siebie. Nie da się ukryć, że w rzeczywistości prawa dziecka są ograniczone, chociażby przez wiek oraz fakt, że czytają je i interpretują dorośli. Wychowawcy niekiedy obawiają się, że upowszechnienie wiedzy o prawach dziecka może prowadzić do częstszych sporów i prób egzekwowania tych praw przez uczniów, co bywa postrzegane jako potencjalne zakłócenie dotychczasowych praktyk wychowawczych. W konsekwencji informacje o prawach dziecka bywają przekazywane w sposób fragmentaryczny lub zachowawczy. Należy jednak podkreślić, że zakres wiedzy dorosłych na temat praw dziecka wynika raczej z utrwalaonych przez lata praktyk instytucjonalnych i kulturowych, a nie z prostego przełożenia ideologii minionych epok.

Trudności w pełnym wdrażaniu podejścia podmiotowego nie wynikają wyłącznie z przekonań historycznych, lecz złożonej dynamiki relacji dorosły-dziecko, w której równowagę ochrony, odpowiedzialności i autonomii dziecka stanowi wyzwanie w każdym systemie wychowania. W tym kontek-

⁵⁰² R. Cichowlas, *Dobro dziecka w kontekście Konwencji o Prawach Dziecka*, (w:) M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000, s. 207.

⁵⁰³ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 76.

ście trudno oczekiwać, by szkoła natychmiast i konsekwentnie kształtowała w pełni autonomiczne jednostki, jednak rozwijanie świadomości praw dziecka pozostaje istotnym elementem wzmacniania jego podmiotowości w warunkach współczesnej demokracji.

Przykładem doświadczeń opartych na demokracji może być miasto Reggio Emilia, w którym społeczeństwo powojenne, jako reakcję na doświadczenia faszystowskie, popierało ideę kształtowania samodzielnie myślących i działających podmiotów. W projekcie Reggio Emilia zadaniem całej społeczności lokalnej było tworzenie przestrzeni, w której wprowadza się w życie wolność, demokrację i solidarność oraz promuje pokój⁵⁰⁴. Zatem udział rodziców i osób zainteresowanych w życiu przedszkola nie oznaczał po prostu zaangażowania w drobne prace na rzecz dzieci czy całej społeczności, a raczej wartość jako cechę identyfikującą całe doświadczenie. Dzieci, rodzice, nauczyciele i społeczeństwo lokalne uczestniczyli we wspólnym dialogu, dzielili się pomysłami, dyskutowali nad celami. Ta idea „jednego dużego laboratorium” zaangażowanego na rzecz demokracji przetrwała próbę czasu i kontynuowana jest do dnia dzisiejszego⁵⁰⁵.

Nie powinno zatem dziwić, że do zadań przedszkola należy prowadzenie działalności kształtującej nowy stan świadomości społecznej, charakteryzującej się znajomością praw dziecka, ich akceptacją i potrzebą ich respektowania. Jolanta Andrzejewska proponuje „rozszerzenie praw rodziców w przedszkolu, zmianę roli rodziców w przedszkolu i tworzenie programów edukacyjnych wspierających dziecko z uwzględnieniem pracy rodziców i przedszkola”⁵⁰⁶. Ideę wzmocnienia praw rodziców w instytucjach edukacyjnych także akcentują Maria Bulera i Krystyna Żuchelkowska. W ich opinii rodzice w instytucjach edukacyjnych mają prawo do: przedstawiania własnych oczekiwań odnośnie do pracy i funkcjonowania placówek oświatowych oraz opieki nad dzieckiem; udziału w opiniowaniu projektów zmian; infor-

⁵⁰⁴ K. Gawlicz, M. Starnawski, *Jak edukacja może zmieniać świat?...*, dz. cyt., s. 44.

⁵⁰⁵ Por. G. Lindsay, *Reflection in the Mirror of Reggio Emilia's Soul: John Dewey's Foundational Influence on Pedagogy in the Italian Educational Project*, „Early Childhood Educational Journal” 2015, No. 43, s. 444-457; M. MacDonald, *Review of Kathy Hall et al. Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, No. 30, s. 631-639.

⁵⁰⁶ J. Andrzejewska, *Konferencja naukowa „Przedszkole przyszłości”, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 8, s. 54.*

macji o działalności instytucji; uzyskania potrzebnej wiedzy z zakresu edukacji przedszkolnej oraz szeroko rozumianej pedagogizacji⁵⁰⁷.

W praktyce na bazie norm uwzględnionych w ustawie o systemie oświaty⁵⁰⁸ w przedszkolach są tworzone statuty, a ich dopełnienie stanowią kontrakty, programy wychowawcze, plany współpracy, w których rodzice i nauczyciele zobowiązują się do współpracy oraz do udzielania sobie nawzajem pomocy. Autorzy wymienionych dokumentów koncentrują się na celach, formach działania, zadaniach⁵⁰⁹, częstotliwością organizowanych spotkań z rodzicami oraz uwzględniają potrzebę otoczenia indywidualną opieką każdego wychowanka i utrzymywania stałego kontaktu z jego rodzicami. Zgodnie z tym wywodem tworzy się struktura społeczna o określonej mentalności, w której fundamentalną rolę odgrywa komunikacja interpersonalna, a niekiedy dialog egzystencjalny, w którym „Ja to Ja”, a „Ty to Ty”. Definitywnie pojawia się tutaj problem zróżnicowanych form komunikacji, równocześnie wzmacnia się wątek ładu społecznego⁵¹⁰. Nic dziwnego, że znajomość praw i obowiązków rodziców wobec dziecka w wieku przedszkolnym stały się przedmiotem zainteresowania wielu teoretyków i badaczy. W Słowenii badacze uważnie przyglądają się popularyzowaniu praw i obowiązków rodziców wobec dziecka w przedszkolach. Badania zaprezentowane w Słowenii są dość optymistyczne, gdyż 87% respondentów zaznaczyło, że nauczyciele przedszkoli często lub zawsze informują ich o wszystkim, co rodzice powinni wiedzieć w zakresie praw i obowiązków wobec dzieci, a ponad połowa (53%) wie, do kogo mogą zwracać się z pojawiającymi się problemami. Istotną rolę w przedszkolu odgrywa Rada rodziców (lub Rada przedszkola), która pełni funkcję przedstawicielską w imieniu pozostałych rodziców. W rzeczywistości okazało się, że 55% badanych rodziców zadeklarowało, że po zgłoszeniu do przedstawicieli Rady rodziców swoich skarg czy sugestii dotyczących pracy przedszkola, zostało wysłuchanych (często lub zawsze). A 33% ankietowanych potwierdziło, że zawsze są informowani o uchwałach Rady rodziców⁵¹¹.

⁵⁰⁷ M. Bulera, K. Żuchelkowska *Rodzina w partnerstwie z przedszkolem – doświadczenia i wizje*, (w:) A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familyologicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2008, s. 236.

⁵⁰⁸ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r., poz. 1327).

⁵⁰⁹ W. Bartoszewska, *Formy współpracy przedszkola z rodzicami – aspekt praktyczny*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2016, nr 4, s. 30-32.

⁵¹⁰ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, Z. Bokszański i A. Piotrowski (tłum.), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 7-12.

⁵¹¹ T. Devjak, S. Berčnik, *Parent's on preschool care...*, dz. cyt., s. 74, 76.

W polskich przedszkolach powoływana jest także Rada rodziców lub Rada przedszkola, które są organami reprezentującymi wszystkich rodziców w danej placówce edukacyjnej. W badaniach przeprowadzonych w 2009 r. na terenie Warszawy respondentami byli rodzice, którzy nie należeli do Rad rodziców i rodzice wchodzący w skład Rady rodziców. W rezultacie otrzymano informację, że poziom wiedzy rodziców, zarówno tych niezaangażowanych w organizację samorządności rodzicielskiej, jak i członków Rady, w zakresie ich praw przysługujących im w placówce edukacyjnej jest niski. Tak więc, w zakresie polityki oświatowej placówki Rady rodziców najczęściej opiniują projekt planu finansowego, programy wychowawcze, programy nauczania, programy profilaktyki, nieco rzadziej wypowiadają się na temat zestawu podręczników. Zdarza się, że w niektórych placówkach Rady zatwierdzają opcjonalnie: program poprawy efektywności kształcenia lub wychowania, projekt oceny dorobku zawodowego nauczyciela, wnioski o działanie na terenie placówki stowarzyszeń lub innych organizacji. Badacze otrzymali informację, że badani rodzice w polskich placówkach edukacyjnych także zwracają się do Rady ze swoimi problemami, prośbami i postulatami. Ponad 50% respondentów wskazała odpowiedź *tak, rzadko*, zaś 12% nigdy nie rozmawia z członkami Rady rodziców. W gruncie rzeczy rodzice koncentrowali się wokół kwestii finansowych (38%), organizacyjnych (23%), problemów z nauczycielem (22%), imprez, wycieczek (13%), kwestii wychowawczych (11%), kwestii dydaktycznych (9%), zajęć dodatkowych (7%), wyposażenia placówki (7%), kwestii bezpieczeństwa (5%), kwestii żywienia lub sklepiku szkolnego (5%), problemów z dyrekcją placówki (3%). Najmniejszy odsetek badanych rodziców zaznaczył sprawy dotyczące (8%) np. problemów rodzinnych, zdrowotnych, wypadków uczniów oraz spraw bieżących (6%). W dalszej części badań członkowie Rady rodziców (51%) wskazywali na potrzebę szkoleń z zakresu prawa oświatowego, przy tym dokonali oceny swojej wiedzy w zakresie praw i obowiązków wobec dziecka jako potocznej lub pantoflowej. Nie trzeba dodawać, że ubóstwo wiedzy rodziców w sferze swoich praw i obowiązków implikuje ograniczone ich działania na terenie placówki. Co koliduje ze strefą świadomości badanych rodziców, którzy chcieliby mieć większy wpływ na różne kwestie dotyczące życia placówki (np. kwestie programowe, składki na Radę rodziców, kwestie dotyczące bezpieczeństwa w placówce)⁵¹².

⁵¹² A. Popierowska (oprac.), *Samorządność rodzicielska w warszawskich szkołach. Raport z badania*,

Można zatem uznać, że świadomość rodziców w zakresie ich praw i obowiązków jest niewystarczająca do aktywnego i pełnego włączenia się do życia przedszkolnego. Problem deficytu wiedzy członków Rady rodziców co do ich uprawnień znacznie ogranicza ich działania. W takim przypadku Rada rodziców przeistacza się w organ podporządkowany dyrektorowi przedszkola, następuje zanik jej samodzielności.

Podsumowanie

W tej części tekstu zauważono, że mimo istnienia licznych dokumentów prawnych i deklaracji międzynarodowych dotyczący ochrony prawa dzieci, w rzeczywistości relacje dziecko–dorosły są nadal hierarchiczne, a podmiotowość dziecka jest nadal ograniczana. Problem nie dotyczy wyłącznie dzieci, także wielu rodziców, nauczycieli i opiekunów funkcjonujących w warunkach ograniczonej autonomii i presji systemowej, co utrwała schematy zniewolenia, oparte na kontroli i podporządkowaniu. Podkreślono, że często używane hasło *dobro dziecka* jest niejednoznaczne i wykorzystywane instrumentalnie do osiągania celów wyznaczonych przez dorosłych, a nie narzędziem wspierającym samostanowienie młodego człowieka. Zaakcentowano, że w literaturze przedmiotu pojawiają się opinie wskazujące, że również w nurtach pedagogiki emancypacyjnej i humanistycznej mogą występować napięcia pomiędzy deklarowaną podmiotowością dziecka a praktykami instytucjonalnymi. Zwraca się uwagę, że realny zakres współdecydowania dzieci bywa ograniczony, a interpretacja ich praw zależy od dorosłych, którzy – często nieświadomie – filtrują je przez własne przekonania oraz praktyczne uwarunkowania pracy edukacyjnej. Wskazuje to nie tyle na reprodukcję relacji dominacji, ile na strukturalne trudności związane z wdrażaniem pełnego partnerstwa w relacjach dorosły–dziecko. Odniesiono się do pozytywnego włoskiego przykładu Reggio Emilii, opartego na wielopoziomowym włączeniu rodziców i podmioty zewnętrzne w życie przedszkoli. W takim modelu współpracy wspólnota lokalna współtworzy przestrzeń dla demokracji, wolności i solidarności, a uczestnictwo rodziców jest znacznie szersze. Podkreślono, że w Polsce i Słowenii formalnie funkcjonują organy reprezentujące rodziców w przedszkolach, jednak poziom wiedzy o ich prawach i obowiązkach jest

zróżnicowany, aczkolwiek niewysoki. Zwrócono uwagę, że aktywność rodziców często ogranicza się wyłącznie do kwestii organizacyjnych i finansowych, przyczyniając się w ten sposób do zminimalizowania ich realnego wpływu na ich aktywny udział w procesie współpracy. W konsekwencji stwierdzono, że demokratyzacja w przedszkolach ma raczej charakter pozorny, a potencjał uczestników tej formy aktywności jest niewykorzystany w pełni.

1.4. Rola dziadków w procesie współpracy z nauczycielami przedszkoli

Na wstępie rozważań dotyczących wzajemnego przenikania się różnych środowisk wychowawczych warto doprecyzować, że rodzina nie ogranicza się wyłącznie do rodziców. Tworzą ją również inni bliscy krewni, w tym dziadkowie, rodzeństwo, ciotki czy wujkowie, którzy mogą stanowić istotne źródło wsparcia w opiece i wychowaniu dziecka. Jednocześnie ich zaangażowanie nie zawsze ma charakter wyłącznie wspierający, bywa także przyczyną napięć lub konfliktów wychowawczych. W praktyce zdarza się, że dobre praktyki rodziców, na przykład w obszarze żywienia czy rutyny dnia, są nieumyślnie podważane przez innych członków rodziny, co wskazuje na złożoność relacji i wpływów w szeroko rozumianym środowisku rodzinnym⁵¹³. Choć współczesne przemiany społeczno-kulturowe zmieniają strukturę rodziny i coraz rzadziej dziadkowie, rodzice i dzieci mieszkają razem, więzi między wnukami a dziadkami pozostają istotnym źródłem wsparcia. Ich charakter jest zróżnicowany i zależy od indywidualnych uwarunkowań rodzinnych, a w niektórych przypadkach ograniczenie kontaktu może być uzasadnione dla dobra dziecka, np. w przypadku trudnych lub konfliktowych zachowań⁵¹⁴. Na ogół są oni akceptowani i dobrze traktowani w rodzinach, większość badanych dziadków i babć pozytywnie wypowiadała się na temat relacji rodzinnych⁵¹⁵. Zarówno wnuki, jak i dziadkowie deklarowali miłość i zrozumienie⁵¹⁶. Bada-

⁵¹³ *Bliskie i dalekie cele wychowania...*, dz. cyt., s. 356-361; B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 59-61.

⁵¹⁴ K. Hank, I. Buber, *Grandparents Caring for Their Grandchildren: Findings from the 2004 Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, 2007, opublikowano na stronie: https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1558/1/meadp_127_07.pdf (dostęp: 06.08.2017) (tłum. E. Jagiełło); D. Ledworuch, *Międzypokoleniowa sztafeta – dziadkowie w życiu dziecka*, (w:) ks. A. Kiciński, s. M. Opiel (red.), *Katolickie wychowanie...*, dz. cyt., s. 233-237.

⁵¹⁵ J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób...*, dz. cyt., s. 22-25.

⁵¹⁶ Por. R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004, s. 486; H. Filipczuk, *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1981,

nia dotyczące roli dziadków jako opiekunów swoich wnuków wskazują, że jest ona znacząca. Respondenci twierdzili, że zawdzięczają swojej babci i dziadkowi przede wszystkim: „Opiekę i wychowanie (65%); Poczucie, że jestem kochany(a) (64%), Znajomość dziejów rodziny (57%), Zasady moralne (57%), Wiarę religijną (54%)”⁵¹⁷. Przedszkolaki twierdzą, że kochają swoją babcię za to, że: „nauczyła modlitwy; zawsze coś kupuje; uratowała mnie, jak się dusiłem; opiekowała się mną, gdy mama była w szpitalu; przywozi mi prezenty”⁵¹⁸. W rezultacie dziadka kochają za to, że: „bawi się z nimi, uczy grać na komputerze, nigdy się nie złości, przytula, kupuje prezenty, rozśmiesza”⁵¹⁹.

Tak więc *de facto* babcia i dziadek są niedocenionym i niezauważalnym wsparciem emocjonalnym dziecka. Pomagają dziecku w odkrywaniu jego tożsamości. Dziadkowie często pełnią w życiu wnuków ważną rolę, na przykład mogą wspierać je w rozwiązywaniu problemów interpersonalnych, dzielić się wiedzą i doświadczeniem, wprowadzać w tradycje rodzinne czy kształtować poczucie szacunku do innych. W wielu przypadkach poświęcają wnukom czas i uwagę, działając jako mediatorzy w konfliktach pokoleniowych i wzmacniając poczucie przynależności do rodziny⁵²⁰. Starają się być autorytetem dla swoich wnuków, nieświadomie czy też świadomie stają się pierwszymi mistrzami wprowadzającymi dzieci w arkana życia. Odwołują się do bohaterów bajek, mitów i legend, jak również do wła-

s. 153-154; P. Sutor-Głodzik, J.A. Wnęk, *Obraz najstarszego pokolenia w percepcji małych dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 6, s. 36; Komunikat CBOS (styczeń), *Rola dziadków w naszym życiu*, K. Kowalczyk (oprac.), Warszawa 2012; E. Napora, A. Kozerska, A.M. Schneider, *Parentyfikacja dziadków czynnikiem resilience w funkcjonowaniu rodziny samotnej matki – przegląd badań*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 1(101), s. 51-71; M.A. Barnett, L.V. Scaramella, T.K. Neppl, L.L. Ontai, R.D. Conger, *Grandmother involvement as a protective factor for early childhood social adjustment*, „Journal of Family Psychology” 2010, vol. 24(5), s. 635-645; B.Z. Małecka, *Dziadkowie w rodzinie*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 10, s. 14-16.

⁵¹⁷ Komunikat CBOS, *Rola dziadków...*, dz. cyt.

⁵¹⁸ P. Sutor-Głodzik, J.A. Wnęk, *Obraz najstarszego pokolenia w percepcji małych dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 6, s. 36.

⁵¹⁹ Tamże.

⁵²⁰ J. Hadzicka, *Postawy wychowawcze matek i babć*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, nr 10, s. 48-55; J. Czapliński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób...*, dz. cyt., s. 51-52; Komunikat CBOS, *Co zawdzięczam swoim babciom i dziadkom*, B. Wciórka (oprac.), Warszawa styczeń 2001; Komunikat CBOS, *Rola dziadków...*, dz. cyt.; Komunikat CBOS, *Co im zawdzięczamy? Opinie w przeddzień święta babć i dziadków*, J. Szczepańska (oprac.), Warszawa 2008; J. Borowik, *Rola wychowawcza dziadków w zróżnicowanych etnicznie wsiach województwa podlaskiego*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1(87), s. 166-173; S. Wójcik, *Trudna droga kształtowania się tożsamości a rola dziadków*, „Remedium” 2011, nr 5, s. 22-23; J. Falkowska, *Do czego są potrzebni dziadkowie?*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 5, s. 46-48; P. Sutor-Głodzik, J.A. Wnęk, *Obraz najstarszego pokolenia...*, dz. cyt., s. 36.

nych przygód, co wprowadza nutę tajemniczości, która wzbudza zaciekawienie u dzieci. Jednak takie pozytywne obrazy relacji dziadkowie-wnuki dotyczą głównie sytuacji sprzyjających i harmonijnych. W praktyce zdarzają się również relacje trudne, konfliktowe, a czasem wręcz szkodliwe dla dziecka, wynikające np. z napięć rodzinnych, różnic wychowawczych czy osobowościowych ograniczeń dorosłych. Dlatego analiza roli dziadków w wychowaniu powinna uwzględniać zarówno potencjał wsparcia, jak i możliwe zagrożenia wynikające z ich obecności w życiu wnuka. Doskonałym pomysłem byłoby włączenie dziadków do współkreowania procesu edukacji, czyli utworzenie kwartetu: dziecko–rodzice–dziadkowie–nauczycielka i nauczyciel. Włączenie dziadków do współtworzenia procesu edukacyjnego może być cennym elementem wsparcia dziecka, jednak należy podejść do tego z rozważą. Autentyczna obecność dziadków w przedszkolu nie powinna ograniczać się wyłącznie do pomocy w codziennych czynnościach, lecz może obejmować szerszy zakres działań, takich jak udział w przygotowaniu materiałów dydaktycznych czy doradztwo w planowaniu niektórych aktywności, z uwzględnieniem ich wiedzy i doświadczenia.

Należy jednak pamiętać, że włączenie dziadków jako równoprawnych partnerów w działania edukacyjne może wiązać się z problemami praktycznymi i prawnymi. W sytuacjach rodzinnych skomplikowanych lub skonfliktowanych, a także tam, gdzie dziecko nie ma dziadków lub tylko jednego rodzica, nadmierna liczba dorosłych w procesie wychowawczym może zaburzyć równowagę grupy wsparcia i stwarzać ryzyko konfliktów. Formalnie opiekunami prawnym pozostają rodzice, co dodatkowo ogranicza możliwość włączania dziadków w podejmowanie decyzji edukacyjnych.

Skoncentrowanie się na życiu przedszkolnym byłoby formą uaktywnienia seniorów, przy czym aktywność dziadków w życiu przedszkola może wspierać relacje międzypokoleniowe, choć należy pamiętać, że placówka jest przede wszystkim przestrzenią dziecka, a wielu dziadków przedszkolaków pozostaje nadal aktywnych zawodowo i społecznie. W ujęciu Margaret Mead elementy kultury prefiguratywnej przejawiają się dziś raczej w wzajemnym uczeniu się pokoleń niż w prostej zamianie ról⁵²¹. „Rozpatrując aspekt aktywności okazuje się, że większość respondentów w wieku 60 i więcej lat wyka-

⁵²¹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, J. Hołówka (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

zuje ją w dość dużym stopniu”⁵²². Przyjęcie filozofii integracji międzygeneracyjnej „mogłoby przerwać marazm, konserwatyzm, bierność czy powszechność narzekania na możliwość wyjścia z kryzysu”⁵²³. Oczywiście jest, że im „więcej relacji społecznych i im są one bliższe i częstsze, tym większe prawdopodobieństwo, że w trudnych sytuacjach życiowych pojawi się pomoc”⁵²⁴. Należy na to spojrzeć z dwóch stron, pierwsza to poczucie, że dziadkowie jako eksperci i doradcy są potrzebni w kształtowaniu młodego pokolenia, a druga mówi o tym, że w krytycznych sytuacjach mogą czuć się bezpieczni. Wnukowie wprowadzają ich w wirtualny świat współczesnej technologii, uczą obsługi telefonów komórkowych, komputerów, aparatów fotograficznych, bankomatów oraz innych nowinek elektronicznych. Co więcej, dziecko pobudza kreatywność i innowacyjność dorosłych, gdyż każda zabawa wymaga nowych schematów działania. Można jeszcze dodać, że wnukowie skłaniają do wyzwalania coraz większych zasobów energii niezbędnych, aby pójść na spacer, pojeździć na rowerze, poskakać na trampolinie, pobawić się w berka lub w chowanego itp. Wnuki dostarczają nie tylko wigoru i zapału do życia babci i dziadka, ale również ładu w nowym świecie. Nie trzeba dodawać, że „wspólna edukacja oparta na wzajemnej współpracy i pomocy w zdobywaniu określonych umiejętności jest doskonałym treningiem asertywności, rozumianej jako zdolność człowieka do szczerego, zrównoważonego precyzyjnego wyrażania własnych myśli, przekonań, przeżyć i pragnień. W sposób akceptowany społecznie, przyznający jednocześnie innym ludziom prawo do czynienia tego samego”⁵²⁵.

Oznacza to, że obie strony dialogu wzajemnie wpływają na swoje ścieżki rozwoju – zachodzi sprzężenie zwrotne relacji. Niekiedy te relacje są zaburzone, np. gdy na drodze komunikacji pojawiają się rodzice skonfliktowani z dziadkami. Powstają napięcia międzypokoleniowe, różnice zdań, dość często na tle metod wychowawczych. Dziadkowie rekompensują niedobory tego, czego sami nie przepracowali ze swoimi dziećmi. Swoim zachowaniem zaburzają hierarchię autorytetów w rodzinie, wówczas powstaje chaos i dochodzi do konfliktów. Rodzice bronią swojej pozycji w rodzinie, uciekają się do różnych strategii, a jedną z nich jest izolowanie wnucząt od dziadków. Dysonans powstaje „również wtedy, gdy dochodzi do rozdzwiku pomiędzy

⁵²² J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób...*, dz. cyt., s. 64.

⁵²³ B. Śliwerski, *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993, s. 61.

⁵²⁴ J. Czapiński, P. Błędowski, *Aktywność społeczna osób...*, dz. cyt., s. 75.

⁵²⁵ M. Piesyk, *Wnukowie i dziadkowie w rodzinie*, „Remedium” 2012, nr 7-8, s. 8-9.

oczekiwaniami rodziców oraz dzieci a aktywnością babci i dziadka na polu zawodowym, towarzyskim czy społecznym”⁵²⁶. Rodzice i wnukowie odczuwają niezadowolenie, a nawet brak zainteresowania ze strony dziadków. W takich sytuacjach uaktywnia się sfera obronna i rodzą się nieporozumienia, komunikacja międzypokoleniowa zostaje zaburzona.

Jakie prawa i obowiązki spoczywają na starszym pokoleniu? W Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym ustawodawca pominął temat praw i obowiązków dziadków wobec wnucząt, z wyjątkiem obciążenia alimentacyjnego. Kwestia kontaktów dziecka z dziadkami jest luką wprost nieuregulowaną przez przepisy. Sąd Najwyższy wskazał⁵²⁷, że rodzice - dbając o rozwój dziecka - powinni umożliwić mu korzystne relacje międzypokoleniowe, o ile służą jego dobru. Jednocześnie orzecznictwo działa dwukierunkowo: sąd może zarówno ograniczyć kontakty, gdy dziadkowie wywierają negatywny wpływ, jak i je uregulować, gdy to rodzice bezpodstawnie je blokują. Stawiając warunek, że nie kłóci się to z dobrem dziecka, a dziadkowie reprezentują godną zaufania postawę. Nie ulega wątpliwości, że w przypadku, gdy dziadkowie są prawnymi opiekunami, ustanowionymi przez sąd jako „rodzina zastępcza” dla dziecka, dotyczą ich te same akty prawne co i rodziców. „Polska the Times” podjęła się zadania uregulowania relacji trójpokoleniowych i stworzyła *Kartę praw babć i dziadków*⁵²⁸, która nie jest zestawem norm prawnych, lecz zbiorem „dobrych rad” polepszających relacje rodzinne.

Badania wskazują, że więzi między najstarszym i najmłodszym pokoleniem są silne. Jak się przedstawiają kontakty wnuków z dziadkami, prezentują badania: „57% badanych wskazało, że ma z wnukami kontakt codzienny, 28% raz w tygodniu, 9% raz w miesiącu, 6% raz w roku. Dane te pokazują, że relacje te w większości przypadków funkcjonują stabilnie w ramach życia rodzinnego”⁵²⁹. W takiej sytuacji nie ma potrzeby ich dodatkowego wzmacniania poprzez rozwiązywania instytucjonalne czy prawne, zwłaszcza że libe-

⁵²⁶ A. I. Brzezińska, *Dziadkowie, rodzice i dzieci: o relacjach między pokoleniami*, „Remedium” 2013, nr 2, s. 2.

⁵²⁷ Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 14 czerwca 1988 r. (sygn. III CZP 42/88).

⁵²⁸ Por. Uchwała Sądu Najwyższego – Izba Cywilna i Administracyjna z dnia 14 czerwca 1988 r., III CZP 42/88); Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy art. 95 § 3, art. 113 § 1 i 2 (Dz.U. z 1964 r. Nr 9, poz. 59 ze zm.); *Karta praw babć i dziadków* – opracowana przez „Polskę the Times”, opublikowana na stronie: <http://dorotazawadzka.blogspot.com/2014/03/karta-praw-babc-i-dziadkow.html> (dostęp: 07.01.2018).

⁵²⁹ M. Modzelewski, *Funkcje wychowawcze ludzi starszych. Relacje dziadków z wnukami – pomoc czy przeszkoda?*, (w:) M.J. Żmichrowska (red.), „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Szkoły Zarządzania i przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Metodyczne” 2012, t. 18, s. 128-129.

ralne podejście do prawa zakłada ochronę sfery prywatnej i powstrzymanie się od ingerencji, o ile nie występują zagrożenia dla dobra dziecka czy porządku społecznego. Naturalnie rozwijanie więzi międzypokoleniowej stanowi wystarczające wsparcie, a działania instytucji mogą być zasadne jedynie w przypadkach, gdy relacje te są zakłócone lub wymagają ochrony⁵³⁰. Powinny stać się pretekstem do wspólnego zastanawiania się i tworzenia matrycy zachowań korzystnych w danym momencie, od klasycznych kontaktów bezpośrednich po nowoczesne dialogi przez środki multimedialne. Anna Brzezińska apeluje, aby nie działo to się na zasadzie uczy dziadek wnuka lub odwrotnie. Dobre skutki przynoszą sytuacje, gdy wspólnie opracowują projekt, rozmawiają ze sobą, wymieniają się doświadczeniami i potem realizują zaplanowane działania. Tylko wtedy poczują, jak są sobie potrzebni, jak mogą się uzupełniać, jak klasyka wkomponowuje się w ponowoczesność⁵³¹.

Kluczowym aspektem jest zaangażowanie się w „innovacyjne praktyki w międzypokoleniowym uczeniu się”⁵³². Projekty o charakterze międzypokoleniowym, w których uczestnikami są wnuki i dziadkowie, prowadzone na całym świecie, np.: *If you were in my shoes*⁵³³, *The way we were*⁵³⁴, *The Together Old and Young Project (TOY)*⁵³⁵, *Akademia superbabci i superdziadka*⁵³⁶, *Szkoła SuperBabci i SuperDziadka*⁵³⁷, *Latające babcie*⁵³⁸, *Reading aloud*⁵³⁹, *Generacje – Kreacje. Sztuka dialogu pokoleń*⁵⁴⁰ itp. Sytuacje zadaniowe konstruowane na potrzeby odbudowania i wzmacniania więzi międzypokolenio-

⁵³⁰ A.I. Brzezińska, *Dziadkowie, rodzice i dzieci: o relacjach między pokoleniami*, (w:) T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla najmłodszych*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, Warszawa 2013, s. 9-21.

⁵³¹ A. I. Brzezińska, *Dziadkowie, rodzice...*, dz. cyt., s. 3.

⁵³² B. Röhrborn *Uczenie się w działaniach międzypokoleniowych łączących osoby starsze i małe dzieci*. (w:) T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla...*, dz. cyt., s. 26.

⁵³³ <http://www.craftinireland.com/events/details/if-you-were-in-my-shoes> (dostęp: 29.06.2017); http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/english_fixed.pdf (dostęp: 29.06.2017); T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla...*, dz. cyt., s. 36.

⁵³⁴ <http://www.thirdageireland.ie/whats-on/local-projects>; http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/english_fixed.pdf (dostęp: 29.06.2017); T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla...*, dz. cyt., s. 36.

⁵³⁵ http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/english_fixed.pdf (dostęp: 06.08.2017).

⁵³⁶ <https://siemiatyczne.eu/en/projekty-ue/akademia-superbabci-i-superdziadka-w-siemiatyczach.html> (dostęp: 29.08.2017); T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla...*, dz. cyt., s. 37.

⁵³⁷ <http://superbabciaisuperdziadek.pl/> (dostęp: 29.06.2017);

http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/english_fixed.pdf (dostęp: 29.06.2017).

⁵³⁸ <http://www.latajacebabcie.pl/> (dostęp: 29.06.2017); T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla...*, dz. cyt., s. 37; http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/english_fixed.pdf (dostęp: 29.06.2017).

⁵³⁹ <http://www.readaloud.org> (dostęp: 29.06.2017).

⁵⁴⁰ <http://www.calapolskacztyadzieciom.pl/generacje-kreacje-2015> (dostęp: 29.06.2017).

wych mają na celu kształtowanie trafnego odczytywania emocji i przejawiania empatii. Uwzględnianie emocji podczas rozmów oddziałuje pozytywnie na rozwiązywanie problemów społecznych, okazywanie zainteresowania i uwagi innym, nawiązywanie i podtrzymywanie interakcji.

Podsumowanie

W niniejszym tekście podkreślono znaczącą rolę dziadków w życiu wnucząt oraz w procesie współpracy nauczycieli przedszkoli, choć w praktyce ich wkład bywa często niedoceniany. Pomimo transformacji społeczno-kulturowej więzi między dziadkami a wnukami pozostają silne. Dziadkowie, uwolnieni od wielu obowiązków rodzicielskich, a czasami i zawodowych, angażują się w rozwój dzieci, są dla nich wsparciem emocjonalnym i kulturowym. Poprzez kontakty z młodym pokoleniem przekazują wartości moralne i tradycje, a także mediują konflikty międzypokoleniowe. Zaakcentowano potrzebę formalizacji ich udziału w procesie edukacyjnym poprzez włączenie ich jako aktywnych partnerów w modelu współpracy dziecko–rodzice–dziadkowie–nauczyciele, co przyniesie korzyści wszystkim uczestnikom tej relacji. Krytycznie warto zauważyć, że konflikty rodzinne nie wynikają z braku szczegółowych regulacji dotyczących dziadków, a ich rozszerzenie mogłoby wręcz zwiększyć liczbę sporów sądowych. W sprawach istotnych, takich jak prawo do kontaktu, odpowiednie mechanizmy już istnieją, a drobne kwestie życia codziennego nie powinny być przedmiotem ingerencji sądów. Dodatkowo podkreślono, że w praktyce ważne jest zachowanie równowagi między aktywizacją dziadków a poszanowaniem ich autonomii i indywidualnych potrzeb. Asymetria w tego typu relacjach osłabia stosunki zarówno z wnukami, jak i skuteczność współpracy z nauczycielami przedszkoli. Krytyczna refleksja pozwala stwierdzić, że włączenie dziadków do formalnych struktur współpracy z nauczycielami przedszkoli wymaga nie tylko odpowiednich ram prawnych, lecz także uwzględnienia sytuacji rodzinnych, indywidualnych możliwości dziadków oraz uaktywnienia dialogu między pokoleniami.

1.5. Korzyści wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka

Z perspektywy dotychczasowych rozważań nie budzi wątpliwości stwierdzenie, że rodzina ma wszystkie podstawowe cechy grupy społecznej. Rodzinę

często charakteryzują bliskie relacje między jej członkami oraz intensywne interakcje emocjonalne, choć zakres i jakość tych więzi są zróżnicowane. W wielu rodzinach pojawia się poczucie wspólnoty, solidarności i współodpowiedzialności, jednak nie stanowi to uniwersalnego modelu. Lojalność czy gotowość do wspólnego działania mogą, lecz nie muszą, występować w każdym przypadku, podobnie jak skłonność do podejmowania wysiłku na rzecz innych. Nie każde działania na rzecz rodziny wiążą się z frustracją czy obciążeniem, a jego znaczenie zależy od indywidualnych relacji, norm i sytuacji życiowej danej rodziny⁵⁴¹. Jej członkowie tworzą niepowtarzalny, jedyny w swoim rodzaju świat, w którym kreuje się charakterystyczny system interakcji społecznych. Na początku budują się więzi między rodzicami i dzieckiem, dziadkami i wnukami, rodzeństwem i pozostałymi kuzynami, oparte na miłości, wzajemnym zrozumieniu, szacunku i opiece. W efekcie tych oddziaływań rozwijają się u dziecka procesy poznawcze, kształtują uczucia w stosunku do członków rodziny i całego społeczeństwa⁵⁴². Mówiąc inaczej, „rodzina rozwija wrażliwość dziecka wobec innych osób. Odkrywa, że dobro wspólne znaczy więcej niż ono samo”⁵⁴³. Konsekwencją tego jest fakt formowania się relacji opartych na prawach, przywilejach i obowiązkach.

Z jednej strony, rodzina wprowadza dziecko w otaczający je świat, uczy nawiązywać kontakty społeczne z rówieśnikami i dorosłymi, kształtuje dziecięcą świadomość oraz cechy charakteru. Z drugiej strony, zapoznaje z zasadami i normami obowiązującymi w relacjach z innymi – czyni z dziecka godnego, szanowanego i pożytecznego członka społeczeństwa⁵⁴⁴. Oznacza to, że środowisko rodzinne pełni priorytetową rolę w socjalizacji jednostki⁵⁴⁵, jest zarazem obok rówieśników jedną z grup odniesienia. Jednostka nie tylko

⁵⁴¹ B. Pecyna, *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 34.

⁵⁴² C. Howes, *Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers*, (w:) I. Cassidy, Ph. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Implications*, The Guilford Press, New York 1999.

⁵⁴³ Z. Chanasová, *Úloha rodiny v súvislosti s médiami v sprostredkovaní skúsenosti*, (w:) *Rodina a médiá, XXIII. medzinárodný kongres rodiny, Ružomberok 5–7 septembra 2008*, zborník zo svetovej vedeckej konferencie, T. Rončáková (red.), Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok 2009, s. 407 (tłum. E. Wyczółkowska).

⁵⁴⁴ E. Key, *Stulecie dziecka...*, dz. cyt., s. 71.

⁵⁴⁵ U. Sokol, *Rodzic jako edukator swojego dziecka*, (w:) B. Grzeszkiewicz, B. Walek (red.), *Obszary edukacji dziecka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 20–26; Papież Franciszek, *W rodzinie uczymy się kochać i bronić życia. Audiencja dla uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Rady ds. Rodziny dnia 25 X 2013 r.*, „L’Osservatore Romano” 2013, nr 12, s. 27–28.

najsilniej z rodziną się identyfikuje, ale i wiąże z nią swe oczekiwania oraz nierzadko czerpie korzyści płynące z zaspokojenia różnego rodzaju potrzeb zarówno o charakterze egzystencjalnym, jak i potrzeb wyższego rzędu⁵⁴⁶. W świetle tego, co już powiedziano, powinno być jasne, że „rodzina to święty obszar bezpieczeństwa i intymności, stwarzający każdej jednostce realne środowisko dostosowane do możliwości i aktualnych potrzeb przyswajania sobie podstawowych wzorców stylu życia. Dla dziecka w wieku przedszkolnym rodzina stanowi fundament socjalizacji, daje mu swego rodzaju społeczne i kulturalne wiano niezbędne w przygotowaniu do szkoły, do osiągnięcia powodzenia w szkole i bezproblemowej integracji dziecka w społeczeństwie”⁵⁴⁷. Zdarza się niejednokrotnie, że bywa inaczej, różne czynniki zarówno endogenne, jak i egzogenne funkcjonowania rodziny oddziałują na dziecko antyspołecznie. W obszarze tym prowadzili badania m.in. Norman Garmezy⁵⁴⁸, Emma Werner⁵⁴⁹, Elizabeth K. DeMulder, Susanne A. Denham, Michelle E. Schmidt i Jennifer Mitchell⁵⁵⁰, Ross A. Thompson⁵⁵¹.

Na przykład z modelu ekologicznego Uriego Bronfenbrennera⁵⁵² wyznaczono wskaźnik niskiego socjoekonomicznego statusu rodziny jako miary przystosowania. Dziecko pochodzące z rodziny o niskim statusie socjoekonomicznym częściej ma obniżone poczucie wartości, ograniczoną ufność w swoje możliwości. To rokuje trudnościami wychowawczymi, obniżonymi aspiracjami zawodowymi, odizolowaniem społecznym, zwiększoną podatnością na zaburzenia psychiczne itp.⁵⁵³ Status społeczno-ekonomiczny

⁵⁴⁶ A. Maslow, *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986, s. 35.

⁵⁴⁷ J. Mastišová, *Sociálne znevýhodnené dieťa a jeho edukácia v nultom ročníku*, (w:) *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, Verbum, Ružomberok č. 3, júl 2014, ročník XIV, s. 88 (tłum. E. Wyczółkowska).

⁵⁴⁸ N. Garmezy, *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, (w:) J. Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press; Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt 1985, s. 213-234.

⁵⁴⁹ E.E. Werner, *Overcoming the odds*, „Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics” April 1994, 15(2), s. 131-136; E.E. Werner, *Protective factors and individual resilience*, (w:) J. P. Shonkoff, S. J. Meisels (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition*, Cambridge University Press, Cambridge 2000, s. 115-132.

⁵⁵⁰ E.K. DeMulder, S. Denham, M. Schmidt, J. Mitchell, *Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school*, „Developmental Psychology” 2000, nr 36, s. 274-282.

⁵⁵¹ R.A. Thompson, *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*, (w:) J. Cassidy, P. R. Shaver (red.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, Guilford, New York 2008.

⁵⁵² U. Bronfenbrenner, *Ecology of the family...*, dz. cyt, s. 723-742.

⁵⁵³ P.L. Engle, *The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes*, „Reducing the Impact of Poverty on Health and Human Development: Scientific Approaches” 2008, Vol. 1136, s. 243-256; M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2007, s. 10-11; W. Kuśmierz, *Wpływ rodziny rozbitej na sytuację szkolną dzieci*, „Życie Szkoły”

jest również determinantem oddziałującym na przystosowanie się dziecka do nowych warunków⁵⁵⁴. Nie należy generalizować tych wniosków, co potwierdzają inne badania, na podstawie których wykazano, że nie wszystkie dzieci z rodzin o niskim socjoekonomicznym statusie społecznym wykazują cechy nieprzystosowania społecznego⁵⁵⁵.

Badacze nieustannie poszukują uwarunkowań, które mogą usprawnić lub utrudnić współpracę nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka. Analiza źródeł niepowodzeń w tych relacjach pozwala stopniowo je ograniczać. Istotne znaczenie mają zarówno solidne przygotowanie akademickie, jak i praktyczne doświadczenie w zakresie współpracy z rodziną, które mogą być rozwijane i pogłębiane poprzez szkolenia, kursy i warsztaty. Nancy L. Marshall, Joanne Roberts i Linda Mills, na podstawie danych otrzymanych z badań przeprowadzonych w Boston Public School, stwierdziły, że 31% badanych nauczycieli przedszkoli uczestniczy w szkoleniach z zakresu pracy z rodzinami małych dzieci, a 35% przejawia zainteresowanie wzbogacaniem swojej wiedzy. Respondenci jako zasadnicze problemy rozwoju zawodowego na szkoleniach zgłaszali: tematy nie odnoszą się do przedszkola (47%), szkolenia są planowane w godzinach nieskoordynowanych z harmonogramem pracy nauczycieli przedszkoli (41%). Ankietowani dyrektorzy placówek oświatowych poinformowali, że zarówno oni (36%), jak i ich nauczyciele (51%) korzystają ze szkoleń w zakresie pracy z rodzicami małych dzieci⁵⁵⁶. Drugim czynnikiem, na który zwrócono uwagę w tych badaniach, były komunikacja oraz częstotliwość spotkań z rodzicami. Respondenci podkreślali, że częstotliwość spotkań z rodzicami zależy od wieku dziecka, gdyż inne wymagania są do czterolatka, a inne do pięciolatka⁵⁵⁷.

Sehba Mahmood w swoich badaniach skoncentrowała się na trudnościach nauczycieli przedszkoli w relacjach z rodziną dziecka. Wyniki tych badań okazały się wystarczająco jasne, respondenci do czynników wprowadzających dystans dzielący ideał współpracy z rzeczywistością zaliczyli: brak szacunku, niegrzeczne zachowanie, nieprzyjemne zwroty, brak aktywnego

2000, nr 3, s. 137-140; E. Jackowska, *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszy wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980, s. 146.

⁵⁵⁴ W.T. Boyce, J. Obradović, N.R. Bush, J. Stamperdahl, Y.S. Kim, N. Adler, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2012, October 16, Vol. 109, s. 17168-17173.

⁵⁵⁵ S.S. Luthar, E. Zigler, *Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1991 Jan, 61(1), s. 6-22.

⁵⁵⁶ N.L. Marshall, J. Roberts, L. Mills, *Boston Public Schools K1 and K2 Programs Needs Assessment*. Internal Report to the Department of Early Childhood, Boston Public Schools, 2006, s. 26-27.

⁵⁵⁷ Tamże, s. 40-41.

słuchania, emocjonalność drugiej strony dialogu, krótkie wizyty w przedszkolu na zasadzie „wpadł i wypadł”, wizyty dziadków niemówiących po angielsku, nieporozumienia między osobami z różnych kręgów kulturowych, wyznania religijne, status społeczno-ekonomiczny rodziny dziecka, niedocenia nie zawodu nauczyciela przedszkola (raczej traktowanie nauczycieli przedszkoli jako opiekunki, którym niepotrzebne jest wykształcenie)⁵⁵⁸.

Podobnie Sinan Kocyigit w swoich badaniach odniósł się do dylematów w sferze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną. Okazało się, że zdaniem badanych nauczycieli źródłem napięć oraz sprzeczności między partnerami współpracy są wizyty rodziców ze skargami, niska frekwencja rodziców na spotkaniach, niechęć rodziców do wyrażania swoich myśli. Natomiast rodzice narzekali na ciągłe zmiany w programach edukacyjnych, nieskuteczny przekaz wiedzy poprzez źle przygotowane prezentacje, niedostosowanie spotkań do ich możliwości czasowych, ograniczone możliwości komunikowania się przez obowiązki codzienne⁵⁵⁹.

Nauczyciele w relacjach z rodziną dziecka pełnią funkcję doradczą i wspierają działania wychowawcze w rozpoznawaniu możliwości rozwojowych dziecka. Pomagają też w podjęciu wczesnej interwencji pedagogicznej. Ponadto koncentrują się na przyszłości jako ważnej perspektywie życiowej⁵⁶⁰.

Rodzice i dziadkowie stanowią ważne źródło informacji o dziecku, jego potrzebach, zainteresowaniach oraz mocnych i słabych stronach. Pozwala to nauczycielowi szybciej i pełniej poznać ucznia oraz adekwatnie wykorzystać wiedzę pedagogiczną i psychologiczną we współpracy z rodziną. W systemie demokratycznym przedszkole pełni funkcję instytucji wspierającej działania wychowawcze rodziny. Partnerska postawa rodziców i nauczycieli sprzyja klarownej wymianie informacji i ułatwia koordynację działań podejmowanych na rzecz dziecka. Pytanie, jakie nasuwa się w związku z przyjętą klasyfikacją celów według Wolfganga Brezinki dotyczy określenia korzyści. Przystępując do konceptualizacji korzyści współpracy, wystarczy przyjąć, że korzyść to nic innego jak zysk z czegoś czy pożytek. Utworzony mechanizm pojęcio-

⁵⁵⁸ S. Mahmood, *First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working with Parents*, „School Community Journal” 2013, Vol. 23, No. 2, s. 66-79.

⁵⁵⁹ S. Kocyigit, *Family Involvement...*, dz. cyt., s. 141-157.

⁵⁶⁰ E. Jaszczyszyn, *Oczekiwania sześciolatków...*, dz. cyt., s. 18; J. Andrzejewska, *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, (w:) S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy...*, dz. cyt., s. 117; <https://naeyc.org/content/research-news-family-engagement> (dostęp: 27.03.2017).

wy obejmuje cztery typy korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka:

- **korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka w aspekcie rozwojowym** – to osiągnięty zysk w sferze rozwoju społeczno-emocjonalnego, fizycznego i psychicznego podmiotu;
- **korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka w aspekcie społecznym** – to osiągnięty zysk z prawidłowo przeprowadzonego procesu socjalizacji pierwotnej i wtórnej;
- **korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka w aspekcie kulturowym** – to osiągnięty zysk/sukces ze stymulowania kompetencji kulturowych;
- **korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka w aspekcie religijnym** – to osiągnięty zysk w sferze duchowego i moralnego wychowania. Innymi słowy, osiągnięcie dojrzałości religijnej.

W zasadzie nie sposób jest danemu typowi celów przyporządkować określony typ korzyści. W życiu i wychowaniu nie wystarczy wiedza naukowa i rygorystyczne trzymanie się schematów. Wręcz przeciwnie, niezbędne są szerokie horyzonty myślowe i doświadczenie. Przyjęcie takich poglądów, staje się wyznacznikiem sklasyfikowania wybranych z literatury korzyści współpracy ze względu na grupy podmiotów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami (Zestawienie 2). Zestawienie ukazuje szerokie spektrum możliwych korzyści płynących ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci i otoczeniem, obejmujących poziom indywidualny i grupowy. Dziecko może zyskać poczucie bezpieczeństwa, akceptacji i własnej wartości, a także możliwość rozwoju zdolności, zainteresowań i kompetencji społecznych. Rodzice i dziadkowie mogą doświadczać wzrostu więzi rodzinnych, poczucia przydatności i kompetencji wychowawczych, a także lepszej integracji ze środowiskiem przedszkolnym. Nauczyciele mogą uzyskać wsparcie w organizacji działań, ujednoliceniu metod wychowawczych oraz nawiązywaniu kontaktów z rodzinami oraz instytucjami i organizacjami. Na poziomie zbiorowym grupa przedszkolna buduje więzi, uczy się współpracy, odpowiedzialności i otwartości kulturowej. Przedszkole oraz inne instytucje i organizacje mogą korzystać z dodatkowych zasobów, wzrostu zaufania społecznego i integracji środowisk, co sprzyja tworzeniu spójnej sieci wsparcia wychowawczo-edukacyjnego.

Zestawienie 2. Korzyści dla różnych podmiotów
z udziału w działaniach przedszkoli z rodzinami dzieci

Podmiot	Korzyści
Indywidualne	
Dziecko	rozwijanie zdolności i zainteresowań; wsparcie emocjonalne; pogłębianie wiedzy o wzorach zachowań społecznych; nabywanie umiejętności współpracy w grupie; poznawanie partnerskiego modelu w relacjach rodzinnych; odkrywanie sieci powiązań rodzinnych; nabywanie poczucia przynależności do rodziny, pogłębianie wiedzy o tradycjach rodziny, narodu i religii, pozyskiwanie partnerów do zabawy, prawidłowy rozwój, odczuwanie bezwarunkowej akceptacji, wzrost poczucia bezpieczeństwa, wzrost poczucia wartości, wysoka samoocena, korzyści rzeczowe; podniesienie poziomu gotowości szkolnej; ujednolicenie strategii wychowawczych w domu i przedszkolu itp.
Rodzice/ Dziadkowie	odkrywanie samych siebie; wzrost uczucia przydatności i akceptacji; wzrost poczucia bezpieczeństwa; zacieśnianie się więzi rodzinne; wzrost poczucia własnej wartości; wczuwanie się w emocje innych; poszerzanie wiedzy z zakresu edukacji i rozwoju dzieci; uczenie się współodpowiedzialności za wszystkie dzieci w grupie; uczenie się racjonalnego organizowania czasu spędzanego z dzieckiem; nabywanie umiejętności poprawnego komunikowania się z członkami społeczności przedszkolnej; opanowywanie umiejętności w nowinkach informatycznych i technicznych; podwyższenie poziomu innowacyjności myślenia; rozwijanie asertywności; nabywanie odwagi w poruszaniu się wśród osiągnięć współczesnej cywilizacji; świadomy udział rodziców w pracy na rzecz przedszkola; włączenie się w życie przedszkola; integracja z pozostałymi członkami społeczności przedszkolnej; złagodzenie stresu, który uaktywnia się, gdy dziecko idzie do przedszkola; zdobycie zaufania do nauczycieli; wzmocnienie przekonania o konieczności pójścia dziecka do przedszkola; zmiana postaw rodzicielskich itp.
Nauczyciele	szybki przepływ informacji o dziecku; poznanie kultury i obyczajów najbliższego środowiska dziecka; poznanie sytuacji społeczno-ekonomicznej dziecka; wzrost więzi z rodziną dziecka; pozyskanie ekspertów działań edukacyjnych; nabywanie sprawności w komunikowaniu się z rodziną dziecka; ujednolicenie metod wychowawczych w domu i przedszkolu; wsparcie przy organizowaniu spotkań na terenie przedszkola; wsparcie przy organizowaniu wycieczek i wyjazdów integracyjnych; zdobycie umiejętności zarządzania grupą; zaangażowanie rodziców w tworzeniu programów wczesnej edukacji; wsparcie przy nawiązywaniu relacji z instytucjami itp.

Grupowe	
Grupa przedszkolna	Integracja; akceptacja; bezpieczeństwo; wzrost zaufania do innych członków społeczności przedszkolnej; efektywne rozwiązywanie problemów grupy; uatrakcyjnienie życia przedszkolnego; pogłębienie wiedzy o prawach innych ludzi i obowiązkach wobec nich; poznanie różnorodności kulturowej, religijnej i światopoglądowej itp.
Instytucje i organizacje	
Przedszkole	pomoc materialna; pomoc w drobnych pracach remontowych; pomoc w dbaniu o zieleń wokół przedszkola; pomoc w prowadzeniu ogródka przedszkolnego; pomoc w organizowaniu akcji charytatywnych na rzecz przedszkola; wzrost zaufania rodziny do nauczycieli oraz pozostałych pracowników przedszkola itp.
Pozostałe instytucje i organizacje lokalne i ponadlokalne	bezpośredni przepływ informacji o potrzebach społeczności przedszkolnej; świadome nawiązywanie kontaktów z nauczycielami przedszkola; wzajemne uzupełnianie się – kompensowanie deficytów w procesie edukacyjnym; uczenie się współodpowiedzialności za przygotowanie dziecka do odpowiedzialnego wkroczenia w dorosłe życie; integracja środowisk itp.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Karczevska, E. Zyzik, *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań*, (w:), M.J. Żmichrowska (red.) „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Metodyczne. Innowacyjność i kreatywność w pedagogice” 2012, t. 19, s. 220–223; M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004; C. Webster-Stratton, M.J. Reid, M. Hammond, *Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start*, „Journal of Clinical Child Psychology” 2001, 30(3), s. 283–302; H. Kreider, *Getting Parents „Ready” for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education*, Cambridge 2002.

Zapewne prawidłowy przebieg procesu opieki, wychowania i nauczania-uczenia się zależy od wzajemnych relacji między obiema stronami, nauczycielami przedszkoli z rodziną. Wzajemne dopełnianie się obu stron dialogu jest niezbędnym elementem procesu edukacyjnego⁵⁶¹. Rodzice w instytucji demokratycznej postrzegani są jako partnerzy, którzy mają własny punkt widzenia i własne pomysły będące owocem ich doświadczeń życiowych. Wreszcie, nauczyciele są postrzegani jako praktycy demokracji⁵⁶². Przypisane cechy demokratyczne obligują oba środowiska do poznania dziecka i opracowania jednolitego systemu wychowawczego, opartego na współdziałaniu.

⁵⁶¹ J. Andrzejewska, *Wyzwania edukacji dziecka w przedszkolu. Perspektywa konstruktywistyczna*, (w:) B. Grzeszkiewicz, B. Walek (red.), *Obszary edukacji dziecka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2011, s. 11–18.

⁵⁶² P. Moss, *There Are Alternatives!...*, dz. cyt., s. 51, za: P. Cagliari, A. Barozzi, C. Giudici, *Thoughts, theories and experiences: For an education project with participation*, „Children in Europe” 2004, Vol. 6(1), p. 30.

Czynnikiem organizującym w tym zakresie ludzkie działania są oczekiwania współuczestników grupy.

Jak znaczącą rolę odgrywają rodzice w osiąganiu sukcesów w karierze edukacyjnej, przedstawiają badania opublikowane w lutym 2012 r. przez National Institute for Early Education Research, w których wykorzystano dane pochodzące z dokumentów National Household Education Survey (NHES). Autorzy analizowali stopień świadomości rodziców o potrzebie przygotowania dzieci 3–4-letnich do szkoły. Porównano wyniki badań z 1993 r. do danych z 2007 r. Więcej rodziców zbadanych w 2007 r. niż w 1993 r. wskazało potrzebę wyposażenia dzieci kończących przedszkole w kompetencje typu: znajomość liter, używanie ołówków, liczenie do 20 i z powrotem, rozpoznawanie kolorów, pisanie własnego imienia, czytanie słów pisanych, czytanie książek z opowiadaniem. Co więcej, udział rodziców w stymulowaniu tych umiejętności malucha lub był niezmienny między 1993 r. a 2007 r., jedynie wzrósł odsetek rodziców ograniczających oglądanie telewizji w ciągu dnia. Rozpowszechnienie edukacji przedszkolnej spowodowało przeniesienie odpowiedzialności za wychowanie i kształcenie dzieci (*outsourcing*) na przedszkola, a oczekiwania rodziców były wygórowane.

Badania prowadzone przez National Bureau of Economic Research (NBER), prowadzone w 2011 r., miały na celu eksplorację, jak rodzinna aktywność oddziałuje na rozwój dzieci uczestniczących w programie *Head Start*. W programie tym inspirowano rodzinę do stymulowania kompetencji dziecka. Wspieranie rodziców w działaniach edukacyjnych dziecka przyniosło pożądane efekty, stali się oni aktywni w przedszkolu i domu, a dzieci odnosiły sukcesy⁵⁶³.

Ripostą na wyniki badań stało się tworzenie projektów – społecznych, kulturalnych, etycznych, estetycznych, ekonomicznych i politycznych, których celem było likwidowanie przepaści między wywodami naukowymi (badaniami) a praktyką. Jednym z licznych przykładów tego typu był projekt *Harvard Family Research Project*. Naukowcy skoncentrowali się na rozwijaniu empatii. Sprowadzali swoje rozważania do pytań: co widzą, czują i myślą rodzice? oraz co widzą, czują i myślą nauczyciele? Podejmowane pytania i próby odpowiedzi na nie tak naprawdę zmierzały do poszukiwania sposobów na włączenie rodziny do społeczności przedszkola, co usprawni podniesienie poziomu kształcenia. W przypadku dziecka w wieku przedszkolnym istotne

⁵⁶³ <https://naeyc.org/content/research-news-family-engagement> (dostęp: 27.03.2017).

jest osiąganie umiejętności gotowości do szkoły, takich jak znajomość języka i umiejętność komunikowania się, kompetencje społeczne i rozwój kognitywny. W efekcie stwierdzono, że do osiągnięcia sukcesu nie wystarczą sporadyczne wizyty w przedszkolu w roli eksperta czy wolontariusza, niezbędnym ogniwem w łańcuchu zdarzeń są aktywność w domu, motywowanie i kontynuowanie dialogu z dzieckiem⁵⁶⁴.

Na drodze refleksji wyłania się kluczowe pytanie: jak zmotywować rodziców do współpracy? W szkole San Pedro Elementary, która służyła jako studium przypadku dla organizacji non-profit Parent Services Project (PSP)⁵⁶⁵ z siedzibą w San Rafael w Kalifornii, trudno było zaangażować rodziców w życie szkoły. Dyrektor PSP do spraw zaangażowania i przywództwa we wspólnocie wraz z dyrektorem szkoły wybrał 15 rodziców, którzy wykazywali zainteresowanie szkołą, ale nigdy wcześniej nie pełnili funkcji przywódczych. Spośród wybranych osób utworzona została grupa liderów. Przywódca, lider w tym znaczeniu to osoba, która nie tylko ma zdolności kierowania przedsięwzięciami i grupą, ale przede wszystkim jest wyposażona w zbiorowe kierownictwo. Co oznacza, że potrafi aktywizować wszystkie zainteresowane strony do współpracy, rozszerzając w ten sposób społeczność „myślących ludzi” i wolnych w sensie subiektywnym. Takie właśnie umiejętności opanowali wytypowani rodzice. W krótkim czasie, inspirowani ideami i dążeniami do osiągnięcia ustalonych celów, włączyli dużą rzeszę osób do rozwijania kapitału społecznego tejże szkoły.

Na gruncie polskim wzmocnienie pozycji rodziców w przedszkolach i szkołach podjął w 2007 r. Instytut Inicjatyw Pozarządowych, który realizował program „Rodzice w szkole” oraz „Rodzic zawodowiec – wolontariat pracowniczy w szkole i przedszkolu mojego dziecka” (2010 r.). Oba przedsięwzięcia miały na celu zaangażowanie rodziców w działania przedszkola (szkoły) dla dobra dzieci. Prowadzono wiele szkoleń, konferencji, warsztatów, wspierano Rady rodziców i stowarzyszenia, a wszelkie działania były powiązane z identyfikowaniem problemów, które utrudniają aktywne włączenie się rodziców w codzienne życie przedszkola (szkoły)⁵⁶⁶.

⁵⁶⁴ <https://naeyc.org/content/research-news-family-engagement> (dostęp: 27.03.2017) (tłum. E. Wyczółkowska).

⁵⁶⁵ <http://www.parentservices.org/> (dostęp: 06.07.2016).

⁵⁶⁶ G. Całek, A. Poraj, *Rodzice w szkole, przedszkolu, na osiedlu*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2011; G. Całek, *Stowarzyszenie rodziców. Tworzenie rozwój wolontariat kompetencji*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2014.

Podsumowanie

W tej części publikacji podkreślono, iż prawidłowy przebieg procesu opieki, wychowania i kształcenia w przedszkolu w dużej mierze zależy od jakości relacji i wzajemnego zrozumienia między nauczycielami a rodzinami dzieci. W modelu demokratycznym obie strony powinny funkcjonować jako partnerzy, dopełniając się wzajemnie. Krytycznie należy jednak zauważyć, że w praktyce partnerstwo to bywa ograniczone przez hierarchię władzy, schematy oczekiwań oraz funkcjonujące przekonania o rolach rodziców i nauczycieli. Powołując się na badania amerykańskie (National Institute for Early Education Research, 2012) ukazano, że choć wzrosła świadomość rodziców co do potrzeby przygotowania dzieci do szkoły, w rzeczywistości ich aktywność w stymulowaniu określonych umiejętności nie zwiększyła się, a w niektórych obszarach wręcz spadła. Może być to związane z przenoszeniem przez rodziców odpowiedzialności za edukację ich dzieci na nauczycieli przedszkoli, czemu towarzyszą wygórowane oczekiwania wobec nich.

Odniesiono się także do badań National Bureau of Economic Research (2011), które zaakcentowały, że w takiej sytuacji niezbędne jest systematyczne wspieranie rodziców i motywowanie ich w ramach programów edukacyjnych, co ostatecznie przekłada się na sukcesy dzieci i większe zaangażowanie rodzin. Na podstawie analizowanych projektów, takich jak Harvard Family Research Project, stwierdzono, że współpraca wymaga nie tylko sporadycznych wizyt rodziców w przedszkolu, ale stałej aktywności zarówno w domu, jak i w przedszkolu. Podobnie projekt San Pedro Elementary wskazywał inny przykład motywowania rodziców do współpracy z nauczycielami, poprzez wytypowanie właściwych liderów w tej grupie uczestników współdziałania, a następnie rozwijanie ich kompetencji przywódczych. Na gruncie polskim działania w tym zakresie podjął się Instytut Inicjatyw Pozarządowych, który realizował programy mające na celu aktywizację rodziców poprzez szkolenia, warsztaty, konferencje, wsparcie dla rodziców i ich stowarzyszeń oraz odkrywanie barier oddziałujących na ich znikomy udział w codziennym życiu przedszkoli.

2. Zaangażowanie instytucji i organizacji we współpracę z nauczycielami przedszkoli

Współpraca nauczycieli przedszkoli nie ogranicza się wyłącznie do rodziny dziecka, ich partnerami w tym kontekście są również instytucje i organizacje. Nauczyciele, działając w szeroko rozumianym kontekście, mają za zadanie organizować i stwarzać możliwości wielostronnego przygotowania dziecka do konfrontacji z przyszłością. Każdy przejaw ich współpracy z instytucjami i organizacjami pełni nieocenioną rolę wsparcia rozwoju dziecka. Wówczas przedszkole pozostaje dla dziecka kontekstem nieodłącznym od świata dorosłych. Obecnie nauczyciele przedszkoli konstytuując relacje partnerskie wykraczają poza środowisko lokalne i środowisko krajowe. Dziecko ma możliwość uczestniczenia w świecie wielokulturowym, docierania do najdalszych zakątków globu ziemskiego i ich eksplorowania. W proponowanych planach współpracy uwzględniane są cele działania, które odpowiadają misjom instytucji i organizacji. Doceniając rolę i rangę współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, obie strony dialogu proponują bogaty zestaw form działania, które wzajemnie się przenikają. Naturalnie, ze względu na pewne oczekiwania partnerów co do efektów wspólnych relacji, dobór form działania jest dopasowany do miejsca i sytuacji. Zdarza się, że cele partnerów i strategię działania są rozbieżne, co wprowadza zamieszanie w komunikacji. Generalnie, zbieżność/rozbieżność celów i strategii współpracy została ujęta w czterech przypadkach: kooperacja, konfrontacja, komplementarność, kooptacja. Warto podkreślić, że bycie w różnych sytuacjach interakcyjnych wywołuje ciąg zmian nie tylko w życiu jednostki, lecz wszystkich członków uwikłanych w te zjawiska. Przy czym, nie są one postrzegane jako splot przypadkowych wydarzeń, a wręcz przeciwnie – logicznie uporządkowanych faktów przynoszących partnerom satysfakcjonujące korzyści.

2.1. Rola instytucji i organizacji w aranżowaniu przestrzeni współpracy z nauczycielami przedszkoli

Funkcjonowanie przedszkola w istotny sposób zależy od świata zewnętrznego, który obok rodziny jest najważniejszym czynnikiem wychowawczym. Wpływ środowiska na rozwój człowieka dostrzegł już Hipokrates (VII w. p.n.e.). Wysunął on tezę, że nie można poznać tajemnic ciała bez zbadania

otaczającego go środowiska. Zwrócił uwagę w ten sposób na ścisły związek między rozwojem człowieka i naturą⁵⁶⁷. Heraklit (VI/V w. p.n.e) głosił, że człowiek się zmienia tak jak przyroda, trwanie jest wyłącznie złudzeniem, ciągłe przejścia obserwuje się między dniem i nocą, młodością i starością⁵⁶⁸.

Zdaniem Jeana Piageta nie tylko rodzice oddziałują na rozwój dziecka, w pewnym momencie włączają się inni ludzie z jego otoczenia. Dochodzi także do głosu w naukach społecznych podmiotowe podejście do rozwoju dziecka, które zakłada jego aktywny udział w otaczającej go naturze. W tym miejscu można odwołać się do Jerome'a S. Brunera⁵⁶⁹ i Lwa S. Wygotskiego⁵⁷⁰, dla których wizerunek dziecka jako „aktywnego architekta własnego rozumienia” był niewystarczający, ich zdaniem społeczność i czynniki kulturowe są silniejszymi uwarunkowaniami oddziałującymi na jego rozwój⁵⁷¹. Warto przy tej okazji podkreślić, jak ważną rolę w kształtowaniu postawy dziecka i jego nawyków odgrywają ludzie wychowujący. Otóż ma swoją wymowę następująca sugestia Johna Dewey'a: „Naszym głównym zadaniem wobec młodych jest wychować ich na dojrzałych członków społeczeństwa; dlatego też jesteśmy po prostu zmuszeni zastanawiać się, czy tworzymy warunki odpowiednie do zapewnienia takiego właśnie kształcenia młodych. Do postępów ludzkości należy zaliczyć zdanie sobie sprawy, iż najwyższą wartością każdej instytucji społecznej jest jej wychowujący wpływ – humanizacja jej członków”⁵⁷². Trafnym kontrprzykładem takiej koncepcji była opisana przez Barbarę Smolińską-Theiss edukacja środowiskowa⁵⁷³, której pierwotną funkcją było podporządkowanie się obowiązującej wówczas ideologii. A jako centralna instytucja wkomponowała się w środowisko lokalne.

⁵⁶⁷ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, dz. cyt., s. 84.

⁵⁶⁸ W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii. Filozofia starożytna i średniowieczna*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1999, s. 30-31.

⁵⁶⁹ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010.

⁵⁷⁰ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.

⁵⁷¹ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006, s. 36.

⁵⁷² J. Dewey, *Demokracja i wychowanie...*, dz. cyt., s. 13.

⁵⁷³ Por. Z. Zaborowski, *Rówieśnicy: problemy wychowawcze środowiska rówieśniczego*, Wydawnictwo Harcerskie, Warszawa 1969; W. Okoń, *O postępie pedagogicznym*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970; A. Janowska, M. Winiarski, J. Włodarczyk, *Szkoła środowiskowa. Założenia teoretyczne i wyniki sondażu diagnostycznego*, Instytut Pedagogiki UW, Warszawa 1973; G. Pańtak, M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa na wsi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982; E. Trempała, *Panorama Pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999; M. Winiarski, *Rodzina – szkoła...*, dz. cyt.

Zadaniem szkoły środowiskowej było przetwarzanie danego środowiska „zgodnie z celami wychowania socjalistycznego, integrować, w praktyce eliminować niekorzystne politycznie działania rodziny, Kościoła i innych podmiotów”⁵⁷⁴. Nowa sytuacja polityczna i reforma oświaty (1999 r.) spowodowały, że relacje między szkołą a środowiskiem miały nabrać innego znaczenia. Nowe myślenie o edukacji wiązało się z budowaniem społeczeństwa demokratycznego. Państwo miało pozostać w tle, a na pierwszy plan wysunięto rodzinę, co z kolei w wychowaniu i edukacji dziecka zmieniło rolę instytucji i organizacji lokalnych oraz innych placówek. „Dla polityków oświatowych i edukatorów terminy «partnerstwo» i «współpraca» stały się edukacyjnymi słowami «wytrychami»”⁵⁷⁵. Wydarzenia rozgrywające się w przeciągu 20 lat dostarczyły niepochlebnego pasma atrakcji. Stanowisko polityków skoncentrowało się na globalizacji negatywnej w celu osiągnięcia jak największych korzyści materialnych. Co oznacza poszerzenie kontaktów osobistych partnerów na odległość w celu manipulowania niepewnością społeczeństwa pod pretekstem wszechwiedzy autorytetu, a w rezultacie do pomnażania kapitału ludzkiego wybranych jednostek. Kto, lub raczej, który punkt na mapie świata, jest uprzywilejowany? Przyjęcie takiego stanowiska obrazuje, że ludzie nie są przywiązani do miejsca i przyjmują różne punkty widzenia, odwołują się do różnych systemów wartości, to z kolei wpływa na udoskonalanie projektów siłą narzucających działania i myśli jednostkom spoza struktury. Dla tych, którzy są wewnątrz struktury wszystko jest jasne i przejrzyste, a dla pozostałych zaciemnione i pokryte mgłą. Zaprojektowana sztuczna przestrzeń „odarta została ze wszystkiego, co naprawdę ludzkie; wszystkiego, co wypełnia życie znaczeniem i nadaje mu wartość”⁵⁷⁶. Pojawia się pytanie: Kto jest tym ekspertem/specjalistą od manipulowania niepewnością? Kto ma taką władzę w rękach? Odpowiada Zygmunt Bauman, że źródłem niepewności są jednostki, które zmagają się o władzę, a tym samym o „nadrzędność”, czyli idealny stan⁵⁷⁷. Są to bezcieleśni eksperci cyberprzestrzeni, dysponujący niewyobrażalnymi dla przeciętnego człowieka pieniędzmi, odcięci od wszystkiego co może im zagrażać w świecie fizycznym. Po zdobyciu władzy prowadzą wojnę o przestrzeń, gdy już ją zdobędą, tworzą subiektywny plan. Aby go

⁵⁷⁴ B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status...*, dz. cyt., s. 99-100.

⁵⁷⁵ Tamże, s. 102.

⁵⁷⁶ Z. Bauman, *Globalizacja...*, dz. cyt., s. 55; Z. Bauman, *Moralność w niestabilnym świecie*, Drukarnia i Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2006.

⁵⁷⁷ Z. Bauman, *Globalizacja...*, dz. cyt., s. 37-44.

urzeczywistnić burzą dotychczasowy projekt. Negatywna globalizacja stworzyła nienaturalne, mgliste i nieco abstrakcyjne relacje międzyludzkie nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka, osłabiła relacje sąsiedzkie, doprowadziła do ograniczenia mocy władz lokalnych. Wynika z tego, że kształt „spirali rozwoju” utworzonej przez Tadeusza Pilcha – od społeczeństwa rodzicielskiego do społeczeństwa globalnego – nie przetrwał w pierwotnym kształcie.



Schemat 5. Model współzależności rodziny i otoczenia społecznego i kulturowego wg T. Pilcha

Źródło: T. Pilch, *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 161.

Poruszanie się wzdłuż zaprezentowanej spirali Tadeusz Pilch zinterpretował następująco: „Człowiek posuwając się po swojej spirali rozwoju, nie opuszcza obiektów swojego kontaktu. Posuwają się one z nim razem, jeśli nie fizycznie – to jako bagaż doświadczeń i pamięci – wpływając na zachowanie i postrzeganie otoczenia. W tym sensie rodzina macierzysta programuje rodzinę własną człowieka, kulturę lokalną i etniczną, uczy nastawienia do kultury globalnej”⁵⁷⁸.

Tymczasem rozpad więzi międzyludzkich ma efekty uboczne. Rodzice, którzy nie mogą oderwać się od obowiązków służbowych i zwracający się ku rynkowi konsumpcyjnemu, nie mogą podołać etycznemu obowiązkowi wobec dziecka. Programują w przyszłym pokoleniu gonitwę za wzrastającym standardem dóbr materialnych, a z samej natury tych potrzeb wchłaniania są do cyberprzestrzeni, w której otaczają się fosami. W obliczu samonapędzających się pokus konsumpcjonizmu, im więcej uruchomionych mocy kuszenia i uwodzenia, tym trudniej o zarys kulturowej sceny. Grzechem byłoby nieu-

⁵⁷⁸ T. Pilch, *Środowisko lokalne...*, dz. cyt., s. 161.

znanie, iż każda kultura jest sama w sobie wartością, a tym samym warta jest przetrwania. Unikalność kultury i jej autoteliczny charakter jednocześnie sugeruje jej ocalenie dla przyszłych pokoleń, niezależnie od życzeń i wyborów samej kulturowej wspólnoty czy większości jej członków. Zygmunt Bauman apeluje w imieniu kultury, aby ograniczyć prawo wyboru lub całkowicie pozbawić wyboru członków wspólnoty, którzy zagrażaliby przetrwaniu kultury. Odrzuca propozycje traktowania kultury jak koszuli, która wyszła z mody.

Wypada dodać, że docenianie wartości kultury należy kształtować od najmłodszych lat. Przedszkole odgrywa swoistą rolę w podejmowaniu inicjatyw kulturalnych. Dlatego przedszkole stało się centrum zainteresowania licznych podmiotów, przeobraziło się w przestrzeń *demokracji codziennej*⁵⁷⁹. W centrum *pedagogiki demokratycznej* spotykają się młodszy i starsi, którzy mogą otwierać się na zmiany, aby tworzyć lepszą przyszłość. Uczestnicy spotkań w zaaranżowanej wspólnie przestrzeni mają szansę na wypracowanie krytycznego podejścia do zastanej polityki i podjęcia działań prowadzących ku utopii (idealnemu ustrojowi politycznemu). Peter Moss, nawiązując do brazylijskiego myśliciela Roberto Ungera, wskazuje eksperymentowanie jako przykład otwartości na utopijną zmianę. W ramach tej koncepcji eksperymenty nacechowane demokratycznie, określane jako *eksperymenty demokratyczne*, stają się istotnym elementem tzw. *demokracji wysokoenergetycznej*. Co oznacza, że przeprowadzane są one nie tylko w przedszkolu, ale i w różnych sektorach gospodarki globalnej. Natomiast misją rządu jest promowanie owej demokracji w przedszkolach oraz instytucjach i organizacjach, które zakładają w swoim statucie współpracę z przedszkolami⁵⁸⁰.

Obecnie przedszkola projektuje się tak, aby dzieci mogły obserwować świat zewnętrzny i łatwo z niego korzystać, wychodząc na zewnątrz i bawiąc się na podwórku przedszkolnym. Podobne praktyki, choć w mniej sformalizowanej formie, znane były również w przeszłości, kiedy dzieci spacerowały na świeżym powietrzu pod opieką nauczycieli. Właśnie w taki sposób dokonuje się socjalizacja dzieci w społeczeństwie dorosłych, która polega na „wymianie symbolicznych znaczeń między partnerami interakcji. Podejście interakcjonistyczne przyjmuje, iż procesy indywidualizacji i integracji społecznej

⁵⁷⁹ Termin Alana Bentleya przytoczony przez P. Mossa w *Markets and democratic experimentalism...*, dz. cyt., s. 41, (tłum. E. Wyczółkowska).

⁵⁸⁰ Por. P. Moss (red.), *Diversity and choice...*, dz. cyt., p. 7-9; R.M. Unger, *The Left Alternative...*, dz. cyt., (tłum. E. Wyczółkowska), <http://www.robertounger.com/en/wp-content/uploads/2017/10/the-left-alternative.pdf> (dostęp: 14.03.2020).

odbywają się za pomocą narzędzi kulturowych, wśród których uprzywilejowane miejsce zajmuje język. Jednostka przyswaja sobie w sposób świadomy symbole językowe, wartości i normy swojego otoczenia społecznego, stając się zdolnym do działania i komunikacji członkiem społeczeństwa”⁵⁸¹, a zarazem niepowtarzalnym i samoświadomym indywiduum. W koncepcji Willia A. Corsaro mówi się wówczas o „interpretatywnej reprodukcji”, „zgodnie z którą dzieci uczestniczą jednocześnie w kreowaniu kultury i kreowaniu siebie”⁵⁸², co sytuuje edukację w perspektywie wolności dziecka. Innymi słowy, dziecko w modelu demokratycznym jest traktowane jako ekspert swojego życia, który ma swoje uczucia, pomysły i życzenia, na ich podstawie formułuje swoje opinie na wiele sposobów. Uznanie jego ram myślenia i sposobu patrzenia na świat daje dorosłym możliwość „uchwycenia” dziecka. W rezultacie Peter Moss sugeruje, że wczesna edukacja daje szansę na budowanie demokracji pod warunkiem poszerzania alternatywnych podejść do kształcenia i wychowania dziecka⁵⁸³.

Krytyka współczesnej oświaty dotyczy uznawania jej jako systemu autonomicznego, mającego swój wymiar humanistyczny i swoje cele, który uniika powiązań oświaty „z systemem społecznym czy ekonomiczno-społecznym w funkcji służebnej nastawionej na reprodukcję stosunków społecznych i sprawowania władzy. Od inkulturacji politycznej, społecznej i obywatelskiej społeczeństwa, a nie tylko utrwalonej w wyniku edukacji pryncypialności światopoglądowej zależy to, jak będzie kształtować się społeczeństwo, państwo i instytucje publiczne”⁵⁸⁴.

Socjologiczny model oświaty prowadzi do skoordynowania działań wielu instytucji i organizacji funkcjonujących w środowisku. Zjawisko kształtowania komfortowej przestrzeni egzystencji odbywa się poprzez integrację podstawowych środowisk wychowawczych dziecka. Integrację rozpatruje się z różnych punktów widzenia. Na potrzeby tej pracy przytoczę typologię z socjologii:

1. Integracja komunikatywna – polega na wymianie informacji, porozumiewaniu się w sprawach związanych z procesem wychowawczym

⁵⁸¹ J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna...*, dz. cyt., s. 78.

⁵⁸² J. Bałachowicz, *Problemy wczesnej edukacji – od dyskursu standardów do dyskursu wartości*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2016, s. 46, za: W.A. Corsaro, *The Sociology of Childhood*, Sage Publication, Inc., Thousand Oaks, USA 2005.

⁵⁸³ P. Moss, *There Are Alternatives!...*, dz. cyt. s. 51, (tłum E. Wyczółkowska).

⁵⁸⁴ J. Bałachowicz, *Problemy wczesnej edukacji...*, dz. cyt., s. 46.

dziecka oraz na przekazywaniu kompetentnej wiedzy, kierowanej do partnerów współpracy.

2. Integracja funkcjonalna – polega na zorganizowaniu płynnego i sprawnego działania w celu wykonania zadań w danej grupie.
3. Integracja normatywna – polega na akceptowaniu i afirmowaniu norm przyjętych w danej zbiorowości, przekazywaniu wzorów i systemu wartości przez dorosłych z najbliższego otoczenia.
4. Integracja kulturowa – polega na dostosowaniu zachowań poszczególnych członków zbiorowości do obowiązujących norm kulturowych⁵⁸⁵.

Powszechnie mówi się o integracji osób niepełnosprawnych, integracji społecznej, integracji przedmiotowej na poziomie wczesnoszkolnym, integracji środowisk lokalnych i ponadlokalnych, integracji systemu wychowawczego.

Centrum do spraw Badań nad Edukacją Integracyjną (Centre For Studies on Inclusive Education) w Bristolu (Wielka Brytania) szeroko określiło integrację jako proces, w skład którego wchodzi następujące komponenty:

- równa ocena wszystkich dzieci, nauczycieli;
- zwiększony udział dzieci w kulturze (oraz redukcję ich wykluczenia i separacji od kultury) programów nauczania i lokalnych społeczności szkolnych;
- zmiana kultury, polityki i praktyk stosowanych w przedszkolach, tak aby w lepszym stopniu odpowiadały one lokalnemu różnicowaniu dzieci;
- redukcja barier w edukacji i współuczestniczeniu w powszechnym życiu przedszkolnym dla wszystkich dzieci, nie tylko tych ze specjalnymi potrzebami nauczania;
- uczenie się na przykładach poszczególnych dzieci starających się przekroczyć bariery w dostępie do szerokiego społeczeństwa i przenoszenie tej wiedzy na rozwiązania kompleksowe;
- traktowanie różnic w indywidualnych problemach poszczególnych dzieci raczej jako dobrą wskazówkę dla całego systemu nauczania, a nie jako problem do przeskoczenia;
- zwracanie uwagi na środowiska lokalnego na prawa dzieci do włączania ich w system nauczania powszechnego;

⁵⁸⁵ *Teoria i praktyka edukacji równoległej*, J. Frątczak, E. Rogalski (red.), Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1986, s. 58; M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i...*, dz. cyt., s. 33, za: S.W. Landecker, *Types of Integration and Their Measurement*, (w:) *The Language of Social Research*, New York 1962.

- poprawianie, ulepszanie przedszkoli⁵⁸⁶ zarówno dla dzieci, jak i nauczycieli;
- wzmacnianie roli przedszkola⁵⁸⁷ w budowaniu społeczności i rozwoju i propagowaniu wartości;
- wzmacnianie więzi pomiędzy przedszkolem⁵⁸⁸ i społecznością lokalną;
- podkreślenie roli, jaką odgrywa edukacja integracyjna w integracji całego społeczeństwa⁵⁸⁹.

Stanisław Kawula przez wychowanie zintegrowane rozumiał „całokształt warunków, grup, stowarzyszeń, organizacji i instytucji działających w społeczeństwie, od których uzależnione są ostateczne efekty wychowawcze”⁵⁹⁰. Oczywiście nie chodzi o zupełną unifikację celów, metod, środków oddziaływań i form pracy, gdyż one wynikają ze specyfiki instytucji i organizacji. Raczej przytoczona idea odnosi się do akceptowania inności i wzajemnego harmonijnego dopełniania się. Autor akcentuje, że rzeczywiste działania instytucji i organizacji podejmujących się współuczestniczenia w wychowaniu młodego pokolenia raczej opierają się na koncepcji dezintegracji, na zasadzie „każdy sobie rzepekę skrobie”. „Z tej właśnie racji mówi się o potrzebie jednolitego systemu oświatowo-wychowawczego w całym społeczeństwie, jak również w obrębie określonej organizacji życia zbiorowego, z którą jednostka zachowuje bezpośrednią styczność, tj. w konkretnym rejonie szkolnym, w osiedlu mieszkaniowym, gminie itp.”⁵⁹¹.

Działania partnerów, ich przestrzenie prywatne, indywidualne, nadają znaczenie przestrzeni kolektywnej, w którą są uwikłane. Każdy z partnerów podejmuje inne działania, gdyż kierują się różnymi wartościami. W efekcie każdy z nich na swój sposób porządkuje przedmioty, niejednokrotnie te same. Z irracjonalnego chaosu rzeczywistości empirycznej zaprowadzany jest ład praktyczny i teoretyczny, dość często odmienny dla każdej jednostki⁵⁹².

⁵⁸⁶ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425), Art. 3, pkt 1.

⁵⁸⁷ Tamże.

⁵⁸⁸ Tamże.

⁵⁸⁹ <http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml> (dostęp: 03.07.2017).

⁵⁹⁰ St. Kawula, *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, (w:) St. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 361.

⁵⁹¹ Tamże, s. 362.

⁵⁹² M. Sieńko, *Zrozumieć kulturę. System filozoficzny Floriana Znanieckiego*, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Humanistyczny, Instytut Filozofii, Zielona Góra 2004, s. 69 (praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Kurowickiego, zbc.uz.zgora.pl, dostęp: 22.10.2017).

Podsumowanie

W tej części publikacji przedstawiono powiązania przedszkola z otoczeniem społecznym, kulturowym i politycznym, przy czym zaakcentowano znaczenie rodziny, środowiska lokalnego oraz procesów socjalizacji w rozwoju dziecka. Odwołano się do klasycznych i współczesnych teorii (m.in. Piłcha, Piageta, Brunera, Wygotskiego, Dewey'a, Mossa, Corsara), które ukazują dziecko jako aktywnego uczestnika i współtwórcę kultury. Zwrócono uwagę, że przedszkole jest przestrzenią codziennej demokracji, w której różnorodność traktowana jest jako zasób, a integracja edukacyjna służy budowaniu więzi społecznych i ciągłości kulturowej. W praktyce jednak jest bywa nieco inaczej, gdyż funkcjonuje hierarchiczny układ, przypisywane są tradycyjne role rodzica i nauczyciela, co osłabia wpływ rodzin na proces współpracy. Podkreślono również zagrożenia wynikające z globalizacji, konsumpcjonizmu i dezintegracji działań instytucji, które osłabiają więzi rodzinne, sąsiedzkie i partnerskie w edukacji. Wskazano na rozbieżność między ideałem wychowania zintegrowanego, opartego na współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami a rzeczywistością, w której brak jest harmonii i spójnej koordynacji mechanizmów współdziałania. Stwierdzono, że potencjał integracji edukacyjnej jest wciąż wykorzystywany w niewielkim zakresie.

2.2. Przedszkole członkiem globalnej sieci współpracy

System Ewaluacji Oświaty (SEO), wprowadzony w ramach reformy nadzoru pedagogicznego w Polsce, formalnie ma oceniać jakość placówek oświatowych, w tym przedszkoli. W praktyce pełni jednak głównie funkcje administracyjne i zarządcze, niekoniecznie odpowiadające na rzeczywiste potrzeby dzieci i oczekiwania rodziców. Obecnie ewaluacja obejmuje dwanaście obszarów wymagań, w tym osadzenie przedszkola w środowisku wychowawczym dziecka. W zalecanym sposobie prowadzenia ewaluacji zewnętrznej uwzględnia się gromadzenie informacji nie tylko od rodziców, lecz także od partnerów zewnętrznych współpracujących z przedszkolem⁵⁹³. Do partne-

⁵⁹³ www.npseo.pl; *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, G. Mazurkiewicz (red.), Ośrodek Rozwoju Edukacji, Kraków 2011; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1658); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2019 r., poz. 1627).

rów zewnętrznych zalicza się zarówno instytucje lokalne⁵⁹⁴, krajowe⁵⁹⁵, jak i międzynarodowe⁵⁹⁶.

Przestrzeń lokalną, o którą tu chodzi, można zdefiniować jako „platformę współpracy pomiędzy różnorodnymi partnerami. Którzy wspólnie w sposób systematyczny, trwały i z wykorzystaniem innowacyjnych metod oraz środków planują, projektują, wdrażają i realizują określone działania i inicjatywy, których celem jest rozwój lokalnego środowiska społeczno-gospodarczego i budowa tożsamości lokalnej wśród członków danej społeczności lokalnej”⁵⁹⁷. Z punktu widzenia nauk o edukacji jest to podejście spójne z paradygmatem uczenia się w działaniu i koncepcją kapitału społecznego. Tworzenie zespołów współpracy lokalnej przedszkoli z innymi podmiotami danego regionu wiąże się z podejmowaniem działań na różnych obszarach: edukacyjnym, innowacyjnym, kulturowym, zdrowotnym, gospodarczym. Mikołaj Winiarski uznaje „sposób organizowania społeczności lokalnej do podejmowania zadań w zakresie edukacji, opieki pomocy społecznej, edukacji kulturalnej, polegający na aktywizowaniu sił społecznych i ich ukierunkowaniu na realizację tych zadań” jako *metodę środowiskową*⁵⁹⁸. Łatwo stwierdzić, że autor nawiązuje do potrzeby kształtowania postawy prośrodowiskowej, którą cechuje pozytywny stosunek do środowiska lokalnego, odczuwanie potrzeby poznawania jego przeszłości i teraźniejszości, myślenie o jego przyszłości, angażowanie się w pracę na rzecz środowiska i włączanie się do zespołów rozwiązujących problemy społeczności lokalnej. Analiza faktów zmierza do oceny, czy podejmowane działania są spójne i koherentne oraz czy wywołują trwałe zmiany w różnych obszarach życia społecznego w środowisku lokalnym, „ukierunkowane na optymalne zaspokojenie potrzeb materialnych, emocjonalnych, społecznych i kulturalnych społeczności lokalnej (dzieci, młodzieży i dorosłych), a także kształtowanie postaw podmiotowych

⁵⁹⁴ J. Mućka, A. Rudzka, *Poznajemy swój region i jego tradycje*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 4, s. 47-49.

⁵⁹⁵ J. Jabłońska, *W Muzeum Łowiectwa i Jeździectwa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 7, s. 34-35; J. Dybowska, *W Ogrodzie botanicznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 6, s. 21-22.

⁵⁹⁶ I. Pietrucha, *Program e-Twinning w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 10, s. 55-56.

⁵⁹⁷ A. Sobolewski, R. Krzewicka, G. Och, J. Olszowska-Urban, J. Piekutowski, G. Podławiak, T. Sobolewski, *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Zakład Wydawniczo-Poligraficzny MPiPS, Warszawa 2007, s. 10.

⁵⁹⁸ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, (w:) St. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 154.

tej społeczności, wszystkich jej generacji, ale ze szczególnym zwróceniem uwagi na dzieci i młodzież”⁵⁹⁹.

Pozostaje uzupełnić tę koncepcję o założenie Andrzeja Radziewicza-Winnickiego, że „społeczność lokalna tworzy swego rodzaju arenę dla wszystkich procesów służących realizacji wspólnych celów”⁶⁰⁰. Według tej idei zmiany zachodzące w społeczności zamieszkującej dany obszar powinny odbywać się wspólnymi siłami tej społeczności, wówczas są łatwiejsze do zaakceptowania i trwalsze w realizacji. Jednocześnie koncepcja ta ujawnia kilka potencjalnych problemów. Po pierwsze, deklaratywna koherencja działań w praktyce może być trudna do utrzymania z uwagi na różnorodność interesów, zasobów i oczekiwań poszczególnych partnerów. Z uwagi na brak instrumentów równoważenia tej asymetrii w dostępie do wpływu decyzyjnego grozi dominacją silniejszych uczestników i marginalizacją pozostałych. Po drugie, założenie o „wspólnych siłach” jako warunku trwałości zmian ma wymiar normatywny i może ukrywać faktyczne konflikty interesów w społeczności.

Uznając współpracę jako scenę ról społeczno-kulturowych, od aktorów wymaga się kompromisu i komunikacji. Nie przez przypadek Mikołaj Winiarski wymienia dialog środowiskowy jako jedną z ośmiu cech *edukacji środowiskowej*. Potrzeba wymiany myśli i poglądów skłania członków społeczności lokalnej do rozmawiania ze sobą, starają się oni nawzajem siebie zrozumieć, poszukują wspólnych rozwiązań problemów lokalnych i razem je realizują, mając na względzie dobro swoje i społeczne. Mówiąc dokładniej, język jest budulcem do wyrażania uczuć, przeżyć i sądów. Ludzie komunikując się, dokonują wysiłku empatycznego i zbliżają się do siebie emocjonalnie, rodzi się poczucie odpowiedzialności za innych członków społeczeństwa⁶⁰¹. Człowiek jako podmiot szuka siebie i partnerów dialogu w przestrzeni wielu narracji różnych klas społecznych. Ma to głębokie znaczenie przy wyjaśnianiu zjawisk społecznych. Pierre Bourdieu wraz z Jean-Claudem Passeronem dostrzegają najbardziej widoczne różnice między językiem mieszczańskim a językiem ludowym oraz językiem klas uprzywilejowanych. Tak więc autorzy do cech szczególnych języka mieszczańskiego zaliczają: abstrakcję i formalizm, intelektualizm i eufemistyczne umiarkowanie, które zależą od interlo-

⁵⁹⁹ Tamże, s. 155.

⁶⁰⁰ A. Radziewicz-Winnicki, *Społeczeństwo w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 106-107.

⁶⁰¹ M. Winiarski, *Edukacja środowiskowa...*, dz. cyt., s. 159.

kutorów i tematu rozmowy. W *Reprodukcji* dysonans między językiem mieszczańskim a potocznym, opisany został słowami: „Elegancki dystans, hamowana łatwość oraz sztuczna naturalność, które stanowią zasadę wszelkich kodów manier towarzyskich, przeciwstawiają się bezpośrednio i ekspresyjności języka potocznego, przejawiającego się w prostym przechodzeniu od jednego przypadku do drugiego, od ilustracji do paraboli bądź w unikaniu przesady wielkich przemówień nabrzmiałych wielkimi uczuciami – w drwinach, dowcipach i świntuszeniu oraz w wielu innych sposobach bycia i wyrażania się charakterystycznych dla klas, którym nigdy nie są w pełni dane warunki społeczne rozróżnienia obiektywnego oznaczenia od subiektywnych skojarzeń, rzeczy widzianych od tego, co one zawdzięczają perspektywie, z której są widziane”⁶⁰². W przypadku klas uprzywilejowanych potoczne słowa i wyrażenia zastępowane są wysublimowaną paralełą odpowiadającą normom arystokratycznym.

W istocie, sprawność informacyjna komunikacji jest wypadkową sprawności lingwistycznej nadawców i odbiorców. Relacje międzyludzkie, oparte na prawidłowej komunikacji między nadawcą a odbiorcą, są podstawowym elementem koncepcji środowiska wychowawczego dziecka⁶⁰³. Kiedy przykleja się etykiety np. niepoprawnych manier w towarzystwie czy niezręcznych manier językowych po to, aby ocenić kogoś i zaklasyfikować do takiej lub innej kategorii, niszczy się więzi w grupie i między grupami. W tym przypadku kod współdziałania ma charakter rozczłonkowujący. Silna klasyfikacja oznacza, że cele współpracy i wytypowane zadania są izolowane od siebie.

W zasadzie źródłem porządku w społeczeństwie jest zróżnicowanie stopnia kompetencji językowej w zależności od jego praktycznego opanowania w trakcie pierwotnego wychowania klasowego oraz od opanowania symbolicznego wymaganego przez szkołę. Co więcej, skala zróżnicowania wzrasta, gdy jej nośnikami stają się wszyscy obywatele danego kraju. Trzeba jednak skonstatować, że jednostka z urodzenia nie jest członkiem społeczeństwa, lecz zostaje obdarzona predyspozycjami do uspołecznienia, a uspołecz-

⁶⁰² P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, E. Neyman (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 208.

⁶⁰³ Por. A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8, s. 13; A. Przecławska, W. Theiss, *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, (w:) A. Przecławska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996, s. 28.

nienie staje się jej udziałem. Cały proces rozpoczyna się od internalizacji subiektywnego rozumienia innej jednostki, bez względu na to, czy istnieje zgodność między subiektywnymi procesami obu podmiotów. Oznacza to, że każda istota ludzka nie tylko przyjmuje swój świat, ale też rozumie innych ludzi i akceptuje ich świat⁶⁰⁴. Co za tym idzie, „powinniśmy patrzeć na dziecko, jako na członka społeczeństwa, i to w najszerszym znaczeniu tego słowa, i wymagać, aby szkoła uczyła je rozumieć, że zależy ono od społeczeństwa i że powinno dobrowolnie i chętnie z nim współdziałać”⁶⁰⁵. W pełni staje się wówczas członkiem danego społeczeństwa albo inaczej – obywatelem określonego kraju. Powstaje wówczas więź między mieszkańcami danego kraju, rodzą się wspólne cele, wspólna perspektywa i wspólne działania, w dziedzinach: edukacyjnej, naukowej, innowacyjnej, kulturowej, społecznej, gospodarczej i religijnej.

Podobnie rzecz się ma z obiektywnym nabywaniem wiedzy o partnerstwie zagranicznym. Współpraca międzynarodowa sprowadza się do wymiany doświadczeń i poznania kultury, obyczajów i tradycji innego państwa. Opiera się na zrozumieniu i postrzeganiu tego świata jako rzeczywistości znaczącej, a w dalszej kolejności na realizacji wspólnych planów. Równocześnie na wypełnianiu ról oraz na przestrzeganiu właściwych dla nich norm przez partnerów w sposób bezpośredni lub pośredni.

W obrębie takiego kontekstu współpracy nauczyciele przedszkoli mają duży wpływ na porządkowanie i budowanie sieci relacji z instytucjami i organizacjami o zasięgu globalnym. Sieć krystalizuje się z potrzeb wszystkich partnerów i nie wymaga czynności prawnych, działa dzięki aktywności członków. Na typ sieci wpływa siła relacji wiążących. W przypadku mocnych relacji integrujących między członkami danej społeczności lub jej części, tzw. grupy „wtajemniczonej”, mówi się o sieci zamkniętej. Natomiast, kiedy sieć ma charakter otwarty, to relacje są słabsze, partnerzy nawiązują kontakty z innymi grupami⁶⁰⁶. Można poczynić tu uwagę, że sieć nie ma waloru sformalizowanego ani typowej kadry kierowniczej, koordynator może być strategiczną osobą pilnującą porządku. Wychodząc od tych właściwości dostrzega się możliwość wymiany informacji, doświadczeń na zasadach partnerstwa i wzajemności oraz wspólnego rozwiązywania problemów. Dodatkowym atutem tej formy współpracy jest optymalizowanie merytorycznego i metodycznego

⁶⁰⁴ P.L. Berger, T. Luckman, *Społeczne tworzenie...*, dz. cyt., s. 189-197.

⁶⁰⁵ J. Dewey, *Szkoła i dziecko...*, dz. cyt., s. 137.

⁶⁰⁶ P. Sztompka, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 235.

wsparcia ekspertów. Obecnie się cieszy się popularnością w edukacji dzięki rozwojowi komunikacji multimedialnej⁶⁰⁷. Nauczyciele przedszkoli mają możliwość kontaktowania się ze specjalistami z różnych dziedzin nauki nie tylko z kraju, lecz także z zagranicy. Dziecko może nawiązywać kontakty z rówieśnikami z różnych stron świata. Rodzice zaangażowani w życie przedszkola także stają się członkami społeczności międzynarodowej. Jednakże rosnąca popularność takich form działania inicjuje pytania o ich trwałość, równowagę między relacjami lokalnymi a globalnymi oraz o to, czy nie dochodzi do powierzchownej „internacjonalizacji” bez pogłębionej refleksji kulturowej.

Powszechnie się uważa, że współpraca przedszkoli z instytucjami i organizacjami łączy do Modelu Czterech C Adila Najama⁶⁰⁸.

Tabela 3. Model Czterech C Adila Najama

Preferowane strategię		Cele	
		Podobne	Niepodobne
	Podobne	Kooperacja (Cooperation)	Kooptacja (Co-optation)
	Niepodobne	Komplementarność (Complementarity)	Konfrontacja (Confrontation)

Źródło: A. Najam, *The Four-C's Third Sector- Government Relations Cooperation, Confrontation, Complementarity, and Co-optation*, „Nonprofit Management & Leadership” 2000, Vol. 10, Issue 4, s. 383 (tłum. E. Wyczółkowska).

Model Czterech C stanowi ramę analityczną pozwalającą klasyfikować relacje między instytucjami i organizacjami według stopnia skorelowania celów i strategii działań. Każdy podmiot przyjmuje cele i dąży do ich osią-

⁶⁰⁷ B. Kożuch, *Kooperatywne zachowania organizacji publicznych*, (w:) B. Pławgo, W. Zaremba (red.), *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 maja 2019 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2019 r., poz. 1045); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1647); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r., poz. 369).

⁶⁰⁸ A. Najam, *The Four-C's Third Sector- Government Relations Cooperation, Confrontation, Complementarity, and Co-optation*, „Nonprofit Management & Leadership” 2000, Vol. 10, Issue 4, s. 375-396 (tłum. E. Wyczółkowska).

gnięcia wybranymi strategiami. W efekcie podjęte działania znajdują się w jednym z czterech pól prostokąta:

1. Kooperacja (*cooperation*) – zbieżność celów i strategii współpracy wszystkich partnerów;
2. Konfrontacja (*confrontation*) – rozbieżne cele i rozbieżne strategie współpracy, co prowadzi do nieporozumień, np. przedszkola publiczne i przedszkola niepubliczne;
3. Komplementarność (*complementarity*) – zbieżność celów, a rozbieżność strategii współpracy, np. przedszkole i biblioteka, przedszkole i poradnia psychologiczno-pedagogiczna;
4. Kooptacja (*co-optation*) – rozbieżność celów a zbieżność strategii współpracy, np. przedszkole i zakłady utylizacji odpadów, policja i szkoła wyższe⁶⁰⁹.

Wyróżnione typy pozwalają uchwycić dynamikę współpracy w ujęciu strukturalnym, wskazując potencjalne źródła synergii lub napięć między partnerami. W kontekście edukacji przedszkolnej narzędzie to może służyć identyfikacji obszarów wymagających dostosowania strategii lub redefinicji celów, aby zmaksymalizować efektywność działań. Jednakże ten model, mimo swoich przejrzystości, upraszcza złożoność procesów współpracy. W praktyce granice między poszczególnymi kategoriami bywają płynne, a cele i strategie partnerów mogą ewaluować w trakcie współdziałania. Ponadto istnieje ryzyko, że nadmierne przywiązanie do klasyfikacji spowoduje pominięcie kontekstu społeczno-kulturowego i indywidualnych uwarunkowań partnerów.

W raporcie Instytutu Badań Edukacyjnych zaprezentowano wyniki badań dotyczące celów i form działania opracowanych przez instytucje i organizacje współpracujące z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów. Zebrane dane pozwalają na zestawienie celów działania według czterech aspektów: rozwojowego, społecznego, kulturowego i religijnego. Podział ten pozwala na uporządkowanie szerokiego zakresu działań oraz ułatwia identyfikację podstawowych obszarów wsparcia dzieci i przedszkoli. Cele w aspekcie rozwojowym koncentrują się na wspieraniu indywidualnego rozwoju dziecka, jego edukacji, zdrowia i aktywności fizycznej. Cele społeczne dotyczą kształtowania postaw obywatelskich, integracji, wsparcia psychospołecznego dzieci i rodzin oraz działań profilaktycznych. Cele kulturowe obejmują inicjatywy związane z edukacją historyczną, promowaniem

⁶⁰⁹ Tamże.

kultury i sztuki, kształtowaniem świadomości regionalnej i patriotycznej oraz współpracę z instytucjami zewnętrznymi. Cele religijne obejmują wychowanie religijne dzieci oraz organizowanie działań charytatywnych.

Zestawienie celów oraz ich analiza w kontekście różnych obszarów działalności przedszkoli znalazły odzwierciedlenie w formach działania realizowanych przez badane przedszkola, szkoły oraz instytucje i organizacje⁶¹⁰. Szczegółowe informacje o formach działania wytypowanych przez badane instytucje i organizacje zawarto w zestawieniu 3.

Zestawienie 3. Typy kontaktów i działania wspierające przedszkola realizowane przez różne instytucje i organizacje

FD	Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne
Z	<i>Spotkania z ekspertem:</i> pomoc profilaktyczna i doradcza; <i>Spotkania towarzyskie:</i> targi edukacyjne; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> warsztaty;
	Kuratoria
Z	<i>Spotkania z ekspertem:</i> kontrola i wspieranie; <i>Spotkania towarzyskie:</i> olimpiady, konkursy, przeglądy, turnieje i inne formy współzawodnictwa; <i>Formy komunikacji zbiorowej:</i> formy prezentacji osiągnięć dziecka, wystawy; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> szkolenia, warsztaty, konferencje;
	Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli
Z	<i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> szkolenia; <i>Spotkania z ekspertem:</i> spotkania ze specjalistami;
	Ośrodki Pomocy Społecznej
I	<i>Konsultacje pedagogiczne:</i> dyżury pracowników pomocy społecznej po zebraniach z rodzicami; <i>Dodatkowe formy indywidualne:</i> dożywianie dzieci, wspomaganie rodziców w trudnej sytuacji materialnej, dofinansowanie szkolnej wycieczki, wsparcie finansowe przedszkola (np. remont kuchni, zakup potrzebnego sprzętu);
	Gminne Komisje do Spraw Rozwiązywania Problemów Alkoholowych
I	<i>Konsultacje pedagogiczne:</i> pomoc terapeutyczna i rehabilitacyjna dla rodzin, w których występuje problem alkoholowy, pomoc psychospołeczna i prawna, profilaktyczna działalność informacyjna i edukacyjna w kontekście problemów alkoholowych; <i>Dodatkowe formy indywidualne:</i> sponsoring;
	Jednostki samorządu terytorialnego, np. urzędy gminne, miejskie ich jednostki organizacyjne
Z	<i>Spotkania towarzyskie:</i> uroczystości okolicznościowe; lokalne imprezy i inicjatywy; festyny; imprezy sportowe; lokalne obchody świąt;
I	<i>Dodatkowe formy indywidualne:</i> sponsoring, konsultacje prawne;

⁶¹⁰ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S.G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół...*, dz. cyt.

	Policja
P	<i>Spotkania z ekspertem:</i> spotkania z przedstawicielami służb mundurowych; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> wycieczki na komisariat; prelekcje na temat bezpiecznego zachowania się na drodze i o bezpiecznych kontaktach z nieznanymi, rozmowy informacyjne w zakresie rozwiązywania problemów dzieci i ich rodzin, zajęcia profilaktyczne; <i>Spotkania towarzyskie:</i> konkursy;
	Parafie, Kościół i Związki wyznaniowe
Z	<i>Spotkania towarzyskie:</i> rekolekcje, akcje charytatywne, imprezy społeczno-wspólnotowe (uroczystości, obozy letnie), dodatkowe zajęcia, msze okolicznościowe, przedstawienia; <i>Dodatkowe formy zbiorowe:</i> sponsoring, udostępnianie lokali;
	Organizacje pozarządowe (ogólnie) (*)
Z	<i>Spotkania towarzyskie:</i> wolontariat, akcje charytatywne, konkursy, uroczystości okolicznościowe (spotkania), dodatkowe zajęcia; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> szkolenia, tutoring, wycieczki, warsztaty, prelekcje; <i>Dodatkowe formy zbiorowe:</i> sponsoring;
	Ochotnicza Straż Pożarna i inne służby ratownicze (np. Państwowa Straż Pożarna, Pogotowie Ratunkowe)
Z	<i>Spotkania towarzyskie:</i> lokalne imprezy, akcje, <i>Spotkania z ekspertem:</i> spotkania, pogadanki; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> pokazy, szkolenia, prelekcje, wizyty w siedzibach, prezentacje działań ratowniczych;
	Uczelnie wyższe, szkoły i inne placówki edukacyjne
Z	<i>Spotkania towarzyskie:</i> festiwale nauki, wolontariat, akcje charytatywne, konkursy, uroczystości okolicznościowe, dodatkowe zajęcia; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> praktyki studenckie, konferencje, warsztaty, prelekcje; <i>Projekty krajowe, projekty międzynarodowe:</i> projekty;
	Rada rodziców
Z/1	<i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> warsztaty; <i>Dodatkowe formy zbiorowe i Dodatkowe formy indywidualne:</i> sponsoring, praca na rzecz przedszkola;
	Instytucje kulturalne (kina, filharmonie, muzea i teatry)
Z	<i>Formy komunikacji zbiorowej:</i> pokazy filmowe, wystawy, spotkania muzyczne, spektakle; <i>Spotkania towarzyskie:</i> konkursy; <i>Spotkania robocze:</i> dni otwarte; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> wycieczki, warsztaty, lekcje tematyczne; <i>Dodatkowe formy zbiorowe:</i> wypożyczanie strojów i eksponatów na szkolne przedstawienia;
	Publiczne instytucje kulturalno-oświatowe (biblioteki, gminne/miejskie ośrodki kultury)
Z	<i>Spotkania towarzyskie:</i> konkursy, koncerty, imprezy, zajęcia pozalekcyjne; <i>Spotkania robocze:</i> lekcje biblioteczne, spotkania czytelnicze; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji:</i> warsztaty, wyjścia i wycieczki; <i>Formy komunikacji zbiorowej:</i>

	wystawy; <i>Spotkania z ekspertem</i> : spotkania z ciekawymi ludźmi; <i>Dodatkowe formy zbiorowe</i> : udostępnianie sal;
	Kluby sportowe i obiekty sportowe (np. baseny, boiska)
Z	<i>Spotkania towarzyskie</i> : zawody sportowe, zajęcia dodatkowe (np. gimnastyka korekcyjna, taniec, rytmika); <i>Dodatkowe formy zbiorowe</i> : wymiana zasobów;
	Jednostki organizacyjne Lasów Państwowych (nadleśnictwa, parki krajobrazowe)
Z	<i>Spotkania robocze</i> : dni otwarte; <i>Spotkania towarzyskie</i> : ścieżki edukacyjne, festyny, ogniska, akcje „Sprzątanie Świata”; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji</i> : wycieczki;
	Przedsiębiorstwa
Z/I	<i>Spotkania towarzyskie</i> : kiermasze, konkursy, zajęcia dodatkowe, koła zainteresowań, imprezy okolicznościowe, lekcje tematyczne; <i>Spotkania poświęcone pedagogizacji</i> : prelekcje, wycieczki; <i>Dodatkowe formy zbiorowe i Dodatkowe formy indywidualne</i> : sponsoring; <i>Projekty krajowe i Projekty międzynarodowe</i> : projekty;
	Placówki ochrony zdrowia
Z	<i>Spotkania poświęcone pedagogizacji</i> : prelekcje, pogadanki;
I	<i>Konsultacje</i> : wizyty w gabinetach, badania okresowe;
	Media (np. prasa lokalna, radio lokalne, telewizja lokalna)
Z	<i>Spotkania towarzyskie</i> : uroczystości okolicznościowe, spotkania;
I	<i>Rozmowy telefoniczne</i> : kontakty telefoniczne; <i>Kontakty korespondencyjne</i> : kontakty e-mailowe;

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga: W szczególności są to: Organizacje pozarządowe, których głównym polem działalności jest ekologia i ochrona środowiska; Organizacje pozarządowe działające w dziedzinie usługi socjalne i pomoc społeczna; Organizacje pozarządowe działające w dziedzinie sport, zdrowie, turystyka i wypoczynek; Organizacje pozarządowe działające w dziedzinie edukacja, oświata, wychowanie i opieka nad dziećmi.

Legenda: FD – Formy działań; Z – Formy zbiorowe; I – Formy indywidualne.

Zestawienie prezentuje formy współdziałania przedszkoli z różnymi instytucjami i organizacjami z otoczenie edukacyjnego, społecznego, kulturowego i religijnego. Analiza obejmuje typy kontaktów (zbiorowe, indywidualne) oraz konkretne działania podejmowane w ramach współpracy. W zestawieniu uwzględniono zarówno instytucje o charakterze edukacyjnym, takie jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kuratoria czy uczelnie wyższe, jak i instytucje społeczno-kulturalne, w tym ośrodki pomocy społecznej, organizacje pozarządowe, parafie, instytucje kultury, służby ratownicze czy

jednostki samorządu terytorialnego. Działania obejmują m.in.: konsultacje i doradztwo indywidualne, szkolenia i warsztaty, spotkania eksperckie, imprezy towarzyskie, wolontariat, sponsoring, projekty edukacyjne, wycieczki tematyczne, festyny, konkursy oraz inne inicjatywy wspierające rozwój dzieci i funkcjonowanie placówek. Zestawienie ukazuje kompleksowość współpracy przedszkoli z otoczeniem, opisując różnorodność form kontaktu i charakter działań, od wsparcia merytorycznego i pedagogicznego, przez profilaktykę, po inicjatywy społeczne, kulturalne i religijne. Tego typu analiza pozwala na zrozumienie roli przedszkola nie tylko jako placówki edukacyjnej, ale też jako instytucji integrującej różne podmioty w procesie wychowawczym dzieci.

Wyłonienie instytucji i organizacji oraz opracowanie wstępnych celów i wyznaczenie form działania to początek procesu współpracy. Kolejnym etapem działań w zakresie budowania planu współpracy jest opracowanie listy potencjalnych kandydatów na partnerów. Poszukiwania rozpoczyna się w najbliższym otoczeniu – rozmawia się z rodzicami, znajomymi, współpracownikami. Potem można skorzystać z przedszkolnego archiwum, aby odświeżyć kontakty z poprzednimi partnerami oraz absolwentami. Ostatecznie korzysta się z ulotek, ogłoszeń, reklam, prospektów firm, książek telefonicznych, internetu itp., by poszukać instytucji i organizacji, firm. Przygotowaną listę partnerów poddaje się analizie, w celu wyselekcjonowania potencjalnych kandydatów na sprzymierzeńców i stworzenie docelowej bazy adresowej. Wówczas bardzo ważnym elementem jest zapoznanie się z misją przyszłego potencjalnego partnera. Nabyta wiedza dostarcza argumentów do rozmowy i ułatwia wyjście naprzeciw wymaganiom oraz oczekiwaniom potencjalnego partnera, a następnie staje się bazą do tworzenia kreatywnego i zharmonizowanego planu współpracy. Zgodnie z założeniami należy wziąć pod uwagę cele, które wytyczają funkcje i zadania elementów składowych środowiska (instytucji i organizacji, placówek, grup społecznych). Funkcje i zadania instytucji i organizacji to nic innego jak rezultat wyników zamierzonych (założonych) oraz niezamierzonych (niezałożonych). Funkcja zamierzona to najczęściej wcześniej ustalony zestaw zadań, drugi zaś typ funkcji to niezamierzone, a nawet nieświadome wyniki działalności⁶¹¹. W literaturze wprowadzono klasyfikację funkcji i zadań, a jako kryteria wybrano takie determinanty jak: cele (wychowania, opieki), podmiotowy charakter procesu wychowania i opieki, adresat wychowania. Do podstawowych funkcji instytucji

⁶¹¹ A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej...*, dz. cyt.

i organizacji współpracujących z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli zalicza się: opiekuńczą, wychowawczą, kształcącą, diagnozującą, profilaktyczną, terapeutyczną, rekreacyjną, kulturalną, kreatywną itp., najczęściej określone są one w statutach, regulaminach lub misji danej jednostki. Zaznaczyć należy, że każda instytucja i organizacja współpracująca z przedszkolami tworzy unikalny zestaw funkcji, koncentrując się na własnych możliwościach i potrzebach. Nie dla każdej więc instytucji i organizacji np. funkcja kształcąca będzie priorytetem⁶¹². Uwzględnienie struktury organizacyjnej instytucji i organizacji pozwala na ich klasyfikację na dwa typy:

- Instytucje i organizacje działające fakultatywnie (dobrowolnie, nieformalnie, z własnej woli), np. zakłady pracy, kluby i zrzeszenia seniorów;
- Instytucje i organizacje działające obligatoryjnie (urzędowo), np. *Center for Excellence* (CfE) in Early Childhood Development, który skoncentrował się na konstruowaniu narzędzi do badania gotowości szkolnej i ich wdrażania, systematycznego monitorowania procesu rozwojowego dzieci w przedszkolu⁶¹³.

Omówiona klasyfikacja podmiotów zewnętrznych podkreśla różnorodność motywacji i form zaangażowania partnerów. W Polsce można wskazać wiele instytucji i organizacji, z którymi placówki wychowania przedszkolnego inicjują współpracę. Małgorzata Kwiatkowska-Góralczyk wykazuje w swoich badaniach, że otwarcie się na sprawy lokalnego środowiska najczęściej przejawiają starsi nauczyciele (dłuższy staż pracy). Współpraca jest jednak zróżnicowana w zależności od miejsca pracy: wieś czy miasto. Nauczyciele pracujący w mieście nastawieni są na nawiązywanie kontaktów z instytucjami i organizacjami typu: Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Ośrodki Pomocy Społecznej, PCK, PTTK, Sądy Rejonowe, Dzielnicowe Domy Kultury, Domy Rencistów i Emerytów, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, ZHP, Komisja do Spraw Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, lokalna gazeta, świetlice terapeutyczne i otwarte świetlice środowiskowe. Innymi, bardziej ograniczonymi, możliwościami dysponują nauczyciele na wsiach, niemniej jednak podejmują działania na rzecz współpracy z instytucjami i organizacjami np. z Gminnym Ośrodkiem Pomocy Społecznej, Woje-

⁶¹² M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska...*, dz. cyt., s. 23-24.

⁶¹³ 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.

wódką Poradnią Psychologiczno-Pedagogiczną, pobliskim Ośrodkiem Zdrowia, Urzędem Gminy, Domem Kultury, miejscową parafią i policją⁶¹⁴. Podejmowane działania mają sens, jednak, nawiązując do Sergiusza Hessena i Lwa Tołstoja, przedszkole nie powinno być izolowane od życia dziecka. Przewożenie dziecka mieszkającego na wsi na kilka spotkań w najbliższym domu kultury czy organizowanie spotkań z przedstawicielami władz gminy ma ograniczoną wartość edukacyjną. Takie interwencje mogą stanowić jedynie uzupełnienie doświadczeń dnia codziennego i zachować z nimi ciągłość. Współpraca przedszkola z instytucjami i organizacjami nie jest działaniem ograniczającym autonomię dziecka, lecz może wspierać proces jego poznawania świata. Nauczyciele, integrując doświadczenia z otoczenia, np. pola, lasu, obory czy stodoły, z codziennym życiem dziecka, nie narzucają gotowych wzorców, lecz umożliwiają dziecku swobodny wybór sposobów działania i rozwijania własnej inicjatywy⁶¹⁵.

Pogłębiając wiedzę w obszarze spajania przedszkoli z instytucjami i organizacjami, warto skoncentrować się na badaniach przeprowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie, w okresie od czerwca do sierpnia 2011 r. Badacze ustalili, że przedszkola najczęściej realizują zadania statutowe we współpracy z ośrodkami zdrowia, przedsiębiorstwami, bibliotekami, strażą pożarną, szkołami, w mniejszym zaś stopniu z organizacjami pozarządowymi. Autorzy raportu wymieniają jeszcze inne instytucje i organizacje, z którymi przedszkola podejmują współpracę. W istocie ze względu na charakter współpracy można je sklasyfikować w trzy grupy:

- I grupa: *Rady rodziców, Instytucje pomocy społecznej* (np. *Gminne Komisje do Spraw Rozwiązywania Problemów Alkoholowych, Świetlice środowiskowe i socjoterapeutyczne*) – współpraca o charakterze obligatoryjnym;
- II grupa: *Jednostki samorządu lokalnego* (np. *Urzędy gminne, Urzędy miejskie i ich jednostki organizacyjne*), *Instytucje pomocy społecznej* (np. *Gminne/miejskie ośrodki pomocy społecznej*), *Organy porządku publicznego* (np. *Policja, Straż Miejska, Sądy*), *Placówki ochrony zdrowia* (np. *Pogotowie Ratunkowe*), *Instytucje systemu oświaty* (*Kuratoria, Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne, Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli*), *Parafie/Kościół*

⁶¹⁴ M. Kwiatkowska-Góralczyk, *Intelektualny wizerunek nauczycieli klas początkowych w świetle ich własnych wypowiedzi*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008, s. 218.

⁶¹⁵ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 90-92.

i Związki wyznaniowe, Organizacje pozarządowe, Uczelnie wyższe – współpraca o charakterze rozszerzonym;

III grupa: Jednostki organizacyjne Lasów Państwowych (np. Parki krajobrazowe, Nadleśnictwa), Liga Ochrony Przyrody, Placówki ochrony zdrowia, Wojsko Polskie, Kluby sportowe, Instytucje systemu oświaty, Szkoły i inne placówki edukacyjne (czasami definiowana jako obligatoryjna), Instytucje kulturalne (Kina, Filharmonie, Muzea i Teatry), Publiczne instytucje kulturalno-oświatowe (np. Biblioteki, Gminne/Miejskie ośrodki kultury), Kluby sportowe, Rady Osiedla, Przedsiębiorstwa, Media (np. Prasa lokalna, Radio lokalne, Telewizja lokalna), Instytucje naukowe, Instytucje użyteczności publicznej (np. Poczta Polska, Polskie Koleje Państwowe), Gospodarstwa Agroturystyczne, Koła Gospodyń Wiejskich, Stowarzyszenia lokalne, Ośrodki zdrowia, Lokalne radio, Lokalna gazeta – współpraca fakultatywna (charakter współpracy dobrowolnej)⁶¹⁶.

Tak zorganizowana współpraca o charakterze obligatoryjnym co pewien czas poszerza swoje obszary, wchodząc w relacje nieoparte na przepisach prawa, lecz na potrzebach partnerów. Można uznać to za pozytywny sygnał, szczególnie, gdy działalność zespołu działaczy, zjednoczonych wspólnymi celami i zadaniami, przekłada się na dobro dziecka. W przypadku niektórych instytucji i organizacji trudni wskazać jednoznaczny początek współpracy. Przybiera ona różne formy i rzadko jest formalnie planowana, funkcjonując raczej jako harmonogram cyklicznych interakcji, na przykład z Policją, Strażą Pożarną, biblioteką, Kościołem, ośrodkami zdrowia. Najczęściej opiera się ona na utartym schemacie warsztatów, prelekcji, spotkań z ekspertami, konkursów, wycieczek itp., coś w rodzaju tresury „tak wolno, a tak nie wypada”. W wielu przypadkach funkcjonują one w formie „utrwalania norm”, wskazując, co jest dozwolone, a co nieakceptowane, nie pozostawiając dziecku przestrzeni do samodzielnego eksperymentowania. W konsekwencji dziecko może przyjmować wzorce zachowań oparte na strachu przed karą lub zastraszaniu, co prowadzi do uprzedmiotowienia jego działań i ograniczenia autonomii. Choć czasami pojawiają się elementy nagrody, na przykład w konkursach, doświadczenie radości jest w dużej mierze zależne od celów i reguł ustalanych przez organizatorów. W takich warunkach trudno mówić o wolnych wyborach dziecka czy o działaniach twórczych, które

⁶¹⁶ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S. G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół z...*, dz. cyt., s. 20, 22, 40, 41.

nie podążają utartymi ścieżkami, lecz generują coś nowego i niepowtarzalnego. Organizacja i struktura wydarzeń w sposób ukryty narzuca schematy postępowania, ograniczając możliwość samodzielnego kształtowania doświadczeń i rozwijania autentycznej kreatywności.

Chcąc, aby dziecko było wierne sobie, dla rodziców, dziadków, nauczyciela przedszkola przystępujących do tworzenia listy instytucji i organizacji, punkt wyjścia powinno stanowić odkrycie i poznanie zainteresowań każdego dziecka w grupie oraz obserwowanie jego rozwoju. Jednocześnie odejście od schematu wyznaczającego całą strukturę planu współpracy. Ostatnim etapem owego sztucznie zbudowanego planu jest ewaluacja, wyciągnięte z niej wnioski w kontekście korzyści wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Podsumowanie

W niniejszym tekście przedstawiono model współpracy nauczycieli przedszkoli z różnorodnymi instytucjami i organizacjami, wskazując na proces wyznaczania celów, dobór partnerów oraz formy działań. Ukazano klasyfikację współpracy, biorąc pod uwagę stopień formalizacji oraz specyfikę funkcji instytucji i organizacji w kontekście lokalnym oraz różnice w podejściu nauczycieli w środowisku miejskim i wiejskim. Jednocześnie zwrócono uwagę na schematyczny charakter wielu działań, które często ograniczają autonomię dzieci i powielają tradycyjne wzorce zachowań. Podkreślono potrzebę elastycznego i indywidualnego podejścia do dziecka, by współpraca rzeczywiście sprzyjała rozwojowi osobowości i aktywności dziecka. Następnie odniesiono się do kompetencji językowych i procesów uspołecznienia w edukacji przedszkolnej, podkreślając rolę dziecka jako aktywnego członka społeczności. Ukazano też potencjał i wyzwania partnerstw międzynarodowych, w których nauczyciele pełnią rolę animatorów relacji. Zwrócono uwagę na wpływ technologii multimedialnych, które, z jednej strony, rozszerzają możliwości współpracy, a z drugiej, budzą wątpliwości dotyczące trwałości i głębokości kulturowej internacjonalizacji. Podkreślono, że model Czterech C Adila Najama, choć inspirujący, wymaga adaptacji do polskiego środowiska przedszkolnego. W dalszej części tekstu przedstawiono różnorodne formy działania przedszkoli z instytucjami i organizacjami oraz etapowy proces nawiązywania relacji od identyfikacji partnerów po analizę zgodności misji. Podkreślono zróżnicowanie charakteru współpracy obligatoryjnej i fakultatywnej

oraz wpływ miejsca pracy i doświadczenia nauczycieli na jej intensywność. Z perspektywy krytycznej zwrócono uwagę, że działania podejmowane przez uczestników współpracy bywają fragmentaryczne i formalne, co utrudnia autonomię i kreatywność dzieci.

2.3. Korzyści relacji społecznych nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Przybliżając działalność pedagogiczną do wspierania rozwoju dziecka wolnego, ramy pracy pedagogicznej ulegają znacznemu poszerzeniu, obejmują nie tylko przekazywanie wiedzy i rozwijanie umiejętności praktycznych, lecz także odniesienie ich do wielowymiarowych i nieograniczonych aspektów życia. Dziecko zaczyna stykać się z różnymi zawodami, niekoniecznie tymi, które wykonują najbliższe mu osoby. Odwiedzając miejsca krzewienia kultury dzieci spotykają się z artystami, sportowcami i pasjonatami z danej dziedziny, niektóre z nich ukierunkowują swoje zainteresowania. Spotykając się z ekspertami od zasad bezpieczeństwa, uczą się arbitralnych zasad bezpiecznego poruszania po ulicach i w miejscach publicznego użytku, udzielania pierwszej pomocy przedmedycznej oraz odtwarzania ich w praktyce. Dla przykładu, dziecko, które odwiedza domy późnej starości, nawiązuje kontakty z osobami starszymi i tym samym może uaktywniać się w nich opiekuńcze zachowanie. Co więcej, kiedy biorą udział w konkursach i olimpiadach, poznają i wytwarzają reguły zdrowej rywalizacji. Natomiast, gdy dziecko uczestniczy w akcjach charytatywnych, uwrażliwia się na potrzeby i problemy innych⁶¹⁷. W przypadku dziecka są to niewielkie gesty, ale jakże ważne dla kształtowania jego autonomii. Indywidualna droga w linii krzywej ku wolności zaczyna się od małych kroków, dziecko styka się z jednym ekspertem, potem drugim i kolejnymi. Potem wchodzi w obcowanie z przedstawicielami wielu zawodów, różnych narodowości, a nawet pokoleń. Zrozumiałe jest, że „człowiek wrastając w cywilizację swego środowiska i biorąc udział w unormowanych stosunkach i grupach społecznych, uczy się przy pomocy innych umyślnie organizować swą osobowość społeczną w swoiste odrębne systemy, kształtuje samego siebie jako istotę społeczną. Wyniki zaś tej organizacji własnej osobowości społecznej wywierają na całe życie kulturalne

⁶¹⁷ *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, M. Kwiatkowska (red.), Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988, s. 475-476.

człowieka przemożny wpływ jakiegokolwiek innego czynnika”⁶¹⁸. Lekceważeniem byłoby sądzić, że tylko człowiek tworzy kulturę. W rzeczywistości jednocześnie kultura oddziałuje na jednostkę od najmłodszych lat. Jednym słowem we wszechświecie działa trzecia zasada dynamiki Newtona, która mówi, że każdej akcji towarzyszy reakcja. Tworzy się linia powinności, jedne zadania wyznaczają dalsze zadania i tak w nieskończoność, tym samym dziecko wolne podlega samemu sobie i zgłębia swoje powołanie. W ten sposób odślania swoje piękno, indywidualność i doskonałość, będąc jednocześnie członkiem wspólnoty społecznej swojego miasta, kraju i ostatecznie świata. W rzeczy samej dzieci odkrywają siebie, oglądają siebie jako niepowtarzalny cud natury. „A znaleźć swe stałe miejsce w tym bezbrzeżnym oceanie życia, tj. zdobyć swą indywidualną przez nikogo w świecie niezastąpioną powinność – to znaczy właśnie wyznaczyć samego siebie, stać się wolnym, rozwiązać dla siebie zagadnienie autonomii”⁶¹⁹. Co prawda, chodzi tu już nie o kształtowanie dziecka przez wychowawców, lecz o jego samokształcenie.

Tak więc dziecko, zanim ujawni własną indywidualność, styka się z innymi ludźmi, którzy w pewien sposób oddziałują na niego w całości. Mowa tu o wzajemnym przenikaniu i wpływaniu na siebie pól elektromagnetycznych osób, które pozostają ze sobą w relacji⁶²⁰. Rzecz mianowicie w tym, że przez przedszkola z instytucjami i organizacjami każdy z partnerów współpracy uświadamia sobie swoje własne korzyści. Oczywiście, z uwagi na charakter owych korzyści, mniej lub bardziej złożonych, można je podzielić na trzy grupy, a inspiracją staje się klasyfikacja efektów opracowana przez Mikołaja Winiarskiego⁶²¹. Z tego tytułu opracowaną matrycę korzyści uzyskanych we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami, które pochodzą z literatury, raportów ewaluacji, raportów z projektów, raportów z badań, przedstawia zestawienie 5.

⁶¹⁸ F. Znaniecki, *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 105.

⁶¹⁹ S. Hessen, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt. s. 251.

⁶²⁰ Badania w tym obszarze prowadzi HearthMath Institute, <https://www.heartmath.org/research/science-of-the-heart> (dostęp: 18.05.2020).

⁶²¹ M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska...*, dz. cyt., s. 29.

Zestawienie 5. Korzyści dla różnych podmiotów z udziału przedszkoli
w działaniach z instytucjami i organizacjami

Podmiot	Korzyści
Indywidualne	
Dziecko	rozwijanie zdolności, zainteresowań i umiejętności potrzebnych w życiu codziennym; rozwijanie postaw przedsiębiorczych; wypracowywanie wytrwałości w rozwiązywaniu zadań i problemów oraz przy dokonywaniu wyborów; otaczanie specjalistyczną opieką logopedyczną, psychologiczną i pedagogiczną; ufne odnoszenie się do wszelkich koniecznych czynności medycznych związanych z interwencją lekarską; pogłębienie wiedzy na temat profilaktyki zdrowia i higieny; pogłębienie wiedzy i umiejętności jak bezpiecznie zachowywać się na drodze; poznanie zasady bezpiecznych rozmów z nieznanymi; ukształtowanie wartości estetycznych, obcowania ze sztuką i rozwoju artystycznego; kształtowanie samodzielności myślenia i odwagi w poszukiwaniu odpowiedzi na trudne pytania; rozbudzanie naukowych pasji, kreatywności i innowacyjności; podniesienie poczucia własnej wartości dziecka; wspieranie pomocą materialną i finansową w przypadku niskiego statusu ekonomicznego; wyrobienie systematyczności pracy; utworzenie warunków do indywidualnego rozwoju; wzbogacenie wiedzy w różnych dziedzinach; poznanie innych kultur i religii; uwrażliwienie na ważne kwestie społeczne (w tym moralny imperatyw pomocy drugiemu człowiekowi); wdrażanie do pielęgnowania tradycji lokalnych i lokalnej historii; ukształtowanie świadomości patriotycznej; poznanie zawodów; nabycie umiejętności autoprojekcji itp.
Rodzice/ Dziadkowie	pogłębienie wiedzy o wychowaniu dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi; zaangażowanie w działania przedszkola; obserwowanie dziecka w trakcie wykonywania zadań; odkrywanie możliwości dziecka i twórcze ich wykorzystanie; wdrożenie do korzystania ze współczesnych środków multimedialnych; mądre organizowanie czasu spędzanego z dzieckiem w domu; uczenie się współodpowiedzialności za wszystkie dzieci w grupie; zgłębianie praw i obowiązków wobec dziecka; umiejętne odpowiadanie na rzeczywiste potrzeby dziecka; wypracowanie umiejętności pracy w zespole; rozwinięcie umiejętności i relacji społecznych; budowanie przyjaznej atmosfery wychowawczej najkorzystniejszej dla rozwoju dziecka; pogłębianie swojej wiedzy i umiejętności w trakcie spotkań ze specjalistami (lekarzem, psychologiem, pedagogiem, logopedą, terapeutą; rehabilitantem, prawnikiem); wsparcie w zapewnieniu dziecku kontaktu z kulturą; uwrażliwienie na krzywdę ludzką; integracja międzypokoleniowa; pogłębienie wiedzy o higienie własnej i dziecka; wzbogacenie wiedzy o prawidłowym odżywianiu dziecka itp.

Nauczyciele	udokształcenie warsztatu pracy; otrzymywanie wskazówek i porad na temat diagnozowania oraz rozwijania potencjalnych możliwości i mocnych stron dziecka; otrzymanie wskazówek o dostosowaniu wymagań i form oceniania do dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych; wsparcie (materialne, finansowe, osobowe) w organizowaniu wydarzeń przedszkolnych; wzbogacenie wiedzy i umiejętności do kształtowania w dziecku otwartej i prospołecznej postawy oraz aktywności obywatelskiej i współpracy w grupie; wzmocnienie kompetencji animacyjnych i wychowawczych; szybki dostęp do materiałów i informacji, także w skali międzynarodowej; pogłębienie umiejętności językowych; skuteczne motywowanie dziecka do podejmowania wysiłku umysłowego i fizycznego; poprawa stanu higieny dziecka i rodziców; wzrost zaangażowania osobistego w efektywne przekazywanie wiedzy; aktywne uczestnictwo w prezentowaniu narodowej kultury i historii innym narodom; nabycie sprawności w wymianie myśli i poglądów pomiędzy uczestnikami dialogu; nabywanie umiejętności pracy w duchu tolerancji i wzajemnego poszanowania; dostrzeżenie różnic kulturowych; rozwijanie współpracy z innymi nauczycielkami i nauczycielami; nabywanie umiejętności sprawnego posługiwania się narzędziami multimedialnymi; udział w projektach; pozytywne nastawienie rodziców do pracy nauczycieli; zaangażowanie społeczności do działań na rzecz dziecka itp.
Grupowe	
Grupa przedszkolna	organizowanie i intensyfikowanie pracy z dzieckiem zdolnym, nieśmiałym; organizowanie zajęć ze specjalistami/ekspertami; wprowadzanie dziecka w arkana życia szkolnego; wprowadzanie nawyku dbania o środowisko; poszerzenie wiedzy o otaczającej nas przyrodzie i prawach nią rządzących; uatrakcyjnienie czasu spędzanego w przedszkolu; poszerzenie słownictwa; uczenie się sztuki kompromisu; rozwijanie umiejętności porozumiewania się; uczenie pozytywnego rozładowywania emocji za pomocą działań twórczych; możliwość uczestniczenia w treningu umiejętności; uwrażliwienie na potrzeby innych; uczenie poszanowania praw i uczuć innych; nabywanie umiejętności wypowiadania swoich opinii i przemyśleń; uczenie się pracy w duchu tolerancji i poszanowania różnorodności kulturalnej, religijnej i światopoglądowej; integracja środowisk; wsparcie specjalistów itp.
Instytucjonalne	
Przedszkole	budowanie swojego wizerunku (promocja); zwiększenie zaufania do placówki; wprowadzenie nowych metod pracy; wdrażanie innowacji; postrzeganie placówki jako instytucji zaangażowanej społecznie i kulturowo; dostrzeganie placówki jako podmiotu dbającego o rozwój dziecka; skrupulatne przygotowanie członków rad pedagogicznych; aktywizowanie nauczycieli; wymiana doświadczeń; doskonalenie zawodowe; poznanie innych przedszkoli i struktury ich organizacji; wsparcie w identyfikowaniu dziecka o specjalnych

Przedszkole	potrzebach edukacyjnych i przekazywanie ich problemów poradniom; działania profilaktyczne prowadzone przez organy porządku publicznego; kontrola stanu technicznego autokarów oraz stanu trzeźwości kierowcy przed wyjazdem na wycieczkę; wsparcie przy remontach; dofinansowanie wyposażenia pomieszczeń w przedszkolu; sfinansowanie lub dofinansowanie usług; współtworzenie i udział w projektach; poszerzenie oferty zajęć pozalekcyjnych; korzystanie z obiektów danej instytucji (odpłatnie lub nieodpłatnie); wsparcie osobowe (wolontariusze, eksperci), materialne i finansowe; działanie na rzecz ubogich rodzin; przeciwdziałanie marginalizacji grup zagrożonych wykluczeniem; profilaktyka bezpieczeństwa; wsparcie logistyczne; prowadzenie ćwiczeń przeciwpożarowych; korzystanie z zaplecza dydaktycznego i infrastrukturalnego uczelni wyższych; pozytywne nastawienie dziecka i rodziców do prowadzonych działań w przedszkolu itp.
Pozostałe instytucje i organizacje lokalne oraz ponadlokalne	promowanie instytucji i organizacji; uatrakcyjnienie spotkań okolicznościowych pracami lub występami dzieci (np. teatrzyki, występy zespołów tanecznych, recytacja wierszy); realizowanie przyjętej misji; legitymizowanie swojej działalności; uczenie się współodpowiedzialności za rozwój dzieci; poznawanie praw i obowiązków dzieci oraz rodziców wobec dzieci; inicjowanie zainteresowań dzieci; nabywanie potencjalnych konsumentów; kreowanie życzliwej atmosfery na terenie instytucji i organizacji; uwrażliwienie na potrzeby dzieci oraz rodziców; prowadzenie projektów; promowanie czytelnictwa wśród dzieci i rodziców; świadczenie usług edukacyjnych; wzbogacenie statutu instytucji i organizacji o dodatkowe działania; postrzeganie instytucji i organizacji jako podmiotu włączającego się w kształtowanie nowego pokolenia; dostosowanie infrastruktury na potrzeby edukacyjne; integracja środowisk; korzystanie z obiektów i sprzętu przedszkola; pozyskanie klientów (źródła zarobku); odbycie praktyk przez studentów; pomoc szkołom w przygotowaniu i wdrażaniu programów wczesnej edukacji; podniesienie usług wczesnej edukacji itp.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Zalewska, *Przedszkole terapeutyczne jako forma optymalizacji edukacji dziecka z autyzmem: refleksje stażysty*, (w:) M. Styczyńska, M. Olejniczak (red.), *Współczesne trendy w edukacji dziecka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2015, s. 237-248; J. Sajdera, *Edukacja przedszkolna jako sprawdzian zaangażowanego społeczeństwa*, (w:) R. Nowakowska-Siuta (red.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014, s. 351-364; Raporty ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej umieszczane na stronach internetowych pod hasłami: „Raport ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu” oraz „Raport ewaluacji zewnętrznej w przedszkolu”; Raporty dostępne na stronach internetowych pod hasłem „Raporty z projektów w przedszkolu” (dostęp: 06.10.2016); 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; I. Oleksa, A. Okoński, M. Szutkiewicz, D. Zagórska, *Współpraca przedszkola z rodzicami*, (w:) H. Bejger, R. Kartaszyńska (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, PP Lisenko M.M., Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Niżyn–Chełm 2017, s. 178-200; M. Suświłło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.

Zestawienie korzyści wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami dla różnych podmiotów zaangażowanych w proces edukacyjno-wychowawczy podzielono na trzy poziomy: indywidualny, grupowy oraz instytucjonalny. W kolumnie „Podmiot” wyszczególniono odbiorców działań, natomiast w kolumnie „Korzyści” zamieszczono szczegółowe efekty edukacyjne, wychowawcze, społeczne, kulturowe i organizacyjne przypisane każdemu podmiotowi. W ten sposób ukazano syntetyczne przedstawienie wpływu działań przedszkola zarówno na rozwój jednostek, jak i funkcjonowanie grup oraz instytucji i organizacji w otoczeniu przedszkola.

Poddanie refleksji wymienionych korzyści dla trzech grup społecznych, odnosi się do obiektywnego sensu instytucji i organizacji jako całości. Potencjalni uczestnicy zinstytucjonalizowanych działań pośredniczą w przekazywaniu wiedzy i umiejętności, a inni uobecniają rolę odbiorcy. Role nie są ściśle ustalone, to podmioty przypisują sobie role, które kształtują się podczas relacji. Podział wiedzy i jej przyporządkowanie określonym podmiotom interakcji w wyreżyserowanych sytuacjach prowadzi do zamiany ról. W konsekwencji pojawia się nowa konfiguracja nadawca staje się odbiorcą, a odbiorca nadawcą. Podmiot w roli nadawcy przewiduje, w jaki sposób odbiorca może zareagować, co zrobi. Wyraźnie widać, że proces ten jest odwracalny, a każda ze stron interakcji odnosi zyski. Przyjmowanie ról jest więc procesem interpretacyjno-poznawczym. Niedorzeczne jest przypisywanie stałych ról partnerom współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Trzeba, żeby każdy współuczestnik interakcji wypełniał jak najlepiej prawa i obowiązki związane ze statusem społecznym, lecz swoje indywidualne spojrzenie rozszerzał poza własne horyzonty⁶²². Przy tak szeroko rozumianym pojęciu roli, dziecko, przebywając w różnych polach elektromagnetycznych, wchodzi stopniowo w porządek społecznej aktywności. Natomiast nauczycielka (nauczyciel) jest najczęściej inspiratorką(rem) przenikania owych pól, w których dziecko poznaje wiedzę wyspecjalizowaną. Prowadzi to do wyszukiwania przez ekspertów/specjalistów niestandardowych rozwiązań w celu płynnego przekazu informacji pozyskanych z różnych źródeł i dopracowanych przez niego samego. Od tego, jaką wiedzą i wizją jej przekazu dysponuje ekspert zależy sukces współpracy. Przeczytana książka, wysłuchany koncert, obejrza-

⁶²² J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna w...*, dz. cyt., s. 188-197.

ny film lub wygłoszony wykład o charakterze twórczym – wszystko to może zaowocować triumfem.

Tak więc można na przykład analizować w wymiarze materialnym i duchowym budowanie relacji przedszkoli z otaczającym go światem. Żyjemy w czasach gospodarki globalnej, którą charakteryzują nie tylko nowinki technologiczne, lecz także konkurencja. „Wyścig szczurów” obserwowany jest między przedszkolami, które prześcigają się w propozycjach dla dzieci i ich rodziców. Wprowadzanie innowacji do wychowania, kształcenia i nauczania-uczenia się skłania dyrektorów i nauczycieli przedszkoli do ciągłego uzupełniania listy instytucji i organizacji partnerskich⁶²³, co objawia się bezustannym poszerzaniem listy ekspertów/specjalistów, a każdy z nich patrzy pod innym kątem na potrzeby dziecka. Wynika stąd, że pielęgniarz patrzy na dziecko z innej perspektywy niż lekarz, poeta z innej perspektywy niż aktor, zaś strażak inaczej niż policjant itd. Niezrozumiałe jest, dlaczego pomimo tak wielu wizji, sięga się do argumentów pragmatycznych korzyści, a umiejętnie pomija rzeczy doniosłe, które są prawdziwym odbiciem kultury ludzkiej. Pożądanym kierunkiem działań pedagogicznych jest wprowadzanie dziecka w wieki przedszkolnym we współpracę z organizacjami pozarządowymi w celu rozwijania kompetencji społecznych, uwalniania na potrzeby i problemy innych oraz wspierania jego aktywnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym. W ten sposób izolowanie przedszkola od integracji międzypokoleniowej czy działalności charytatywnej staje się coraz bardziej anachronizmem⁶²⁴. Wręcz przeciwnie, obserwuje się proces zbliżania międzypokoleniowego, w którym nauczyciele przedszkoli kładą nacisk na różnorodność form działania. Rzecz ciekawa, rozwija się także działalność charytatywna organizowana zarówno przez osoby fizyczne, jak i przez instytucje i organizacje. Urzeczywistniona działalność charytatywna w przedszkolu staje się jednocześnie przedmiotem konfliktu dorosłych o różne pojmowanie doniosłość tej idei.

Analizując treść publikacji *Raport tematyczny z badania. Współpraca szkół z podmiotami zewnętrznymi. Raport z badania otoczenia instytucjonal-*

⁶²³ Por. G. Hałasa, H. Mrotek, *Współpraca z Ośrodkiem Integracji Europejskiej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 1, s. 38; H. Otawa, *Współpraca z czeskimi przedszkolami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 2, s. 122-123; K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S.G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół z...*, dz. cyt.

⁶²⁴ K. Hernik, *Współpraca przedszkoli z organizacjami pozarządowymi*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4, s. 46-50.

nego przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjów, odczuwa się labilność co do działań charytatywnych prowadzonych w przedszkolach. Autorom trudno jest jasno ocenić „czy faktycznie przyczyniają się do budowania trwałych podstaw dobroczynnych u dzieci i ich rodziców, skoro aktywność ogranicza się czasem do wrzucenia nakrętki do kosza. Ponadto wielość prowadzonych akcji może przyczynić się do ich dewaluacji i zapomnienia przez dzieci, po co się w ogóle je robi”⁶²⁵. Z drugiej strony ci, którzy przekroczyli ciasne ramy powszechności, powołując się na przykłady inicjatyw wyróżnionych i nagrodzonych np. w konkursie „Otwarta Szkoła”⁶²⁶ wykazują, że dziecko w wieku przedszkolnym można zmotywować do aktywności w transferze współpracy z instytucjami pozarządowymi. Co więcej dochodzą do wniosku, że nie odbędzie się to bez udziału dorosłych.

W świetle powyższych rozważań widać, że nie sposób mówić o jednostce w oderwaniu od społecznych relacji z innymi podmiotami. O stanie owych relacji decyduje wiele czynników, które zostały sklasyfikowane do dwóch zbiorów. Pierwszy zbiór obejmuje uwarunkowania formalno-prawne, zaś drugi uwarunkowania normatywno-edukacyjne. Do pierwszej kategorii zaliczono: przepisy prawa oświatowego i normy prawne zawarte w innych dokumentach, przepisy prawa wynikające z realizacji działań projektowych we współpracy z co najmniej kilkoma podmiotami, przepisy prawa regulujące prawa i obowiązki jednych podmiotów wobec drugih, regulacje prawne określające zasady przekazywania spraw pomiędzy podmiotami współpracy. Bezsprzecznie są to ważne elementy do rozpoczęcia i realizacji procesu współpracy, ich nieznanomość lub powierzchowna znajomość implikuje chaos lub całkowitą dezorganizację działań partnerskich. Drugą grupę tworzą czynniki normatywno-edukacyjne: sposób rozumienia współpracy, empatia, zaufanie, wszechstronny rozwój dziecka, kompetencje do radzenia sobie z problemem, kultura organizacyjna podmiotów, zdolność do właściwej percepcji roli i zadań przedszkola, znajomość swoich profesjonalnych możliwości i ograniczeń, znajomość możliwości i ograniczeń partnerów współpracy, od-

⁶²⁵ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S. G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół z...*, dz. cyt. s. 55.

⁶²⁶ <http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/390828.html>; <https://bip.men.gov.pl/zadania-publiczne/ogloszenie-o-otwartym-konkursie-ofert-na-realizacj-zadania-publicznego-szkoa-z-pasj-dotyczcego-upowszechniania-wspopracz-szko-z-organizacjami-pozarzadowymi.html>; <https://bip.men.gov.pl/zadania-publiczne/ogloszenie-o-otwartym-konkursie-ofert-na-wsparcie-realizacji-zadania-publicznego-pt-otwarta-szkoa-projekty-na-rzecz-promowania-lokalnych-inicjatyw-spoecznych-viedycja-dewzpz62172015.html> (dostęp: 08.12.2017).

powiedzialność, właściwa organizacja wspólnej pracy⁶²⁷. To tylko wybrane czynniki, które przesądzą o udanych lub nieudanych kontaktach z partnerami współpracy. Bezsprzecznie istotnymi aspektami są uwarunkowania demograficzne, które implikują inne perspektywy współpracy zarysowujące się w miastach, a inne na wsiach⁶²⁸.

Tak więc w dużych miastach dostęp do różnych ośrodków kulturalnych i przedsiębiorstw jest łatwiejszy niż w mniejszych miejscowościach, nie tylko wiąże się z ich ilością w pobliżu, ale także z dużo mniejszymi kosztami zorganizowania wycieczki do nich. Krótki czas i niski koszt dojazdu są przesłankami do rozwinięcia współpracy dwustronnej. Chodzi tu nie tylko o zwiedzanie i korzystanie z oferty edukacyjnej przez dzieci, ale również o praktyczne działania ze strony przedszkola, chociażby dopełnienie przygotowanych przez instytucje i organizacje imprez występami dzieci.

Na wsiach najważniejszymi instytucjami podejmującymi współpracę z przedszkolami są Ochotnicza Straż Pożarna i Kościół, z uwagi na dogodne warunki ma ona najczęściej charakter wielowymiarowy. W remizach strażackich i świetlicach przykościelnych toczy się życie kulturalno-rozrywkowe, organizowane są choinki, przedstawienia teatralne, zajęcia plastyczne itp. Przedszkola na wsiach nie zawsze poszerzają krąg partnerów z uwagi na infrastrukturę, przekonania na poziomie mentalnym (zbyt ubogo, nikt na wieś nie przyjedzie itp.) i brak konkurencji (nie ma potrzeby się wysilać i tak jest tylko jedno przedszkole, nic nam nie zagraża).

Z kolei podstawowym uwarunkowaniem zawężającym współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami zarówno w miastach, jak i na wsi są środki finansowe. Często warunkiem doprowadzenia do skutku wielu podejmowanych działań przez nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami jest zabieganie o darczyńców. Przez to nawiązywane relacje zostają przeniknięte ograniczoną wolnością, a nawet konsumpcjonizmem.

Okazuje się, że kolejną przeszkodą rozwijania współpracy staje się przyjęcie przez nauczycieli przedszkoli, którzy koncentrują się na przygotowaniu dziecka do przekroczenia progu szkoły, zasady ograniczonego czasu

⁶²⁷ R. Dorczak, *Modele współpracy z organizacjami w środowisku lokalnym*, (w:) *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 311-331.

⁶²⁸ L. Kocik, *Trauma i eurosceptycyzm polskiej wsi*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2001, s. 53; J. Papież, *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006; B. Matyjas, *Lokalna i globalna przestrzeń życia dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 13.

na dodatkowe kreatywne działania. Ponadto dochodzi aspekt konkurencyjności ofert od wielu instytucji i organizacji, który uaktywnia naturalną reakcję selekcji i odrzucenia podmiotów niespełniających oczekiwań decydentów.

Oczywiście komunikowanie się między partnerami współpracy jest niezbędną przesłanką atrakcyjności spotkań i przyjemnej atmosfery⁶²⁹. Błędem byłoby pominięcie uwarunkowań przekonujących nauczycieli do pozostania na miejscu jak chociażby: czas wolny dziecka, który ograniczają zajęcia dodatkowe po przedszkolu (np. tańce, języki obce, treningi sportowe), wiek dziecka, który utrudnia poruszanie się w środkach transportu miejskiego oraz cieplarniane warunki edukacyjne w sali przedszkolnej.

Wydaje się, że niektórzy nauczyciele oraz rodzice nie przejawiają chęci do włączania się we współpracę z instytucjami i organizacjami, chociaż mogliby uruchomić swój potencjał. Nieznajomość prawa przez potencjalnych partnerów także wprowadza chaos we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Nikt nie zaprzeczy, że polityka prowadzona przez jednostkę samorządu terytorialnego jest źródłem rozkwitu lub ograniczenia partnerstwa. W przypadku przyjęcia postawy ukierunkowanej na twórczy i wieloaspektowy rozwój dziecka przedstawiciele samorządu terytorialnego są nastawieni na wdrażanie świadomego partnerstwa, usprawniają i aranżują nawiązywanie kontaktów⁶³⁰. Diagnoza przeprowadzona przez Krysztynę Pogorzałą na temat oczekiwania dyrektora wobec wizytatora doprowadziła do wyłonienia mocnych i słabych stron współpracy. Autorka do pierwszej kategorii zaliczyła mocne strony filozofii jakości, kompetencje wizytatorów, wzmacnianie kompetencji dyrektorów z obszarów doskonalenia. Natomiast do działań potrzebujących ulepszenia: współpracę z organizacjami samorządowymi, organizację doskonalenia dyrektorów w zakresie planowania i dokumentowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektora oraz oceniania pracy nauczycieli⁶³¹.

Przyglądając się planom i projektom współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka, jak również odwołując się do konkretnej wiedzy, a nie enigmatycznych przybliżeń, stało się podstawą

⁶²⁹ L. Thompson, N. Halfon, T. Franke, *An Action Plan: Assessing...*, dz. cyt., s. 34; N.F. Kumala Dewi, T. Rachmi, I. Imaniah, M. I. Firduas, *Early Childhood Behavior...*, dz. cyt., s. 112-121.

⁶³⁰ K. Hernik, M. Solon-Lipiński, J. Stasiowski, K. Sijko, S. G. Jabłkowski, A. Walczak, *Współpraca szkół z...*, dz. cyt., s. 105-111.

⁶³¹ K. Pogorzała, *Współpraca dyrektorek przedszkoli z wizytatorem*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 9(105), s. 27-28.

ureczywistnienia nowego modelu współpracy. Posiadana wiedza, jak i nabyta, pozwoliły na usystematyzowanie celów współpracy oraz korzyści wynikających dla partnerów współpracy. Aby relacje międzyludzkie nabrały pozytywnego zabarwienia, należy przestrzegać zasady równowagi/harmonii. Niestety, narzucanie wymogu bezinteresowności lub poświęcenia generuje napięcie, które w konsekwencji prowadzi do zaburzeń organizacyjnych i chaosu. Wzrost wiedzy o rzeczywistości prowadzi do budowania wspólnoty opartej na szacunku do wszystkich i pomaga w nabywaniu postawy aktywnego i globalnego obywatela. W celu wzmocnienia relacji między partnerami, z uwzględnieniem poszanowania praktyk tradycyjnych i uwzględnieniem kontekstu kulturowego, należy zmodyfikować formy współpracy i dostosować je do bieżących potrzeb. Włączenie projektów krajowych czy projektów międzynarodowych, stworzyło holistyczną perspektywę tworzenia przestrzeni współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Nadanie szczególnego znaczenia obecności ojców oraz dziadków w działaniach nauczycieli przedszkoli na rzecz dziecka może łączyć członków rodziny i pokazuje jej nierozzerwalność oraz przywraca równowagę międzypokoleniową. W Polsce dominują tradycyjne modele współpracy, w której największą aktywność wykazują matki. Ograniczony kontakt nauczycieli przedszkola z ojcem dziecka czy dziadkami może mieć konsekwencje w jego rozwoju społeczno-emocjonalnym, choć skala tego wpływu zależy od jakości funkcjonowania przedszkola i rodziny. Wprowadzenie nowej perspektywy współpracy pozwala traktować ojca, babcię i dziadka jako ważnych uczestników procesu wychowawczego, wzbogacając sieć wsparcia dziecka, bez automatycznego przypisywania im roli nadrzędnej.

W konstruowaniu harmonijnej przyszłości dziecka kluczowy wydaje się również jego kontakt ze środowiskiem zewnętrznym. Doświadczenie bezpośrednich relacji z instytucjami i organizacjami o zasięgu lokalnym, krajowym, czy międzynarodowym buduje poczucie więzi nie tylko dziecka, ale i osób go wychowujących ze środowiskiem życia oraz ukonstytuuje ich pozycje w społeczeństwie. W ten sposób ukazany jest obustronny wpływ dziecka i jego wychowawców na instytucje i organizacje.

Podsumowanie

W tej części przedstawiono holistyczne podejście do wychowania dziecka, które obejmuje nie tylko przekazywanie wiedzy, lecz także wspieranie jego

autonomii, kształtowanie odpowiedzialności i rozwijanie świadomości społecznej poprzez doświadczenia życiowe oraz kontakty międzypokoleniowe. Podkreślono znaczenie interdyscyplinarnego kontekstu kulturowego oraz dwukierunkowego wpływu jednostki i otoczenia. Wskazano również na złożoność korzyści wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Podkreślono kluczową rolę nauczycieli przedszkoli w tym procesie jako inicjatorów wymiany doświadczeń między dziećmi a ekspertami. Zwrócono uwagę na ryzyko, przy nadmiernym wzroście liczby partnerów we współpracy, które może spowodować przesunięcie nacisku z wartości społecznych na cele pragmatyczne. To zjawisko może marginalizować rozwój kompetencji społecznych i empatii wśród uczestników współpracy. Krytycznie oceniono działania charytatywne, które bywają powierzchowne, ale też podano przykłady skutecznych inicjatyw angażujących dzieci. Wskazano na wpływ uwarunkowań formalno-prawnych oraz normatywno-edukacyjnych na efektywność współpracy nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi, przy czym brak ich znajomości dezorganizuje proces. Skoncentrowano się również na niematerialnych uwarunkowaniach, takich jak zaufanie, empatia i kultura organizacyjna, które warunkują jakość partnerstwa. Odniesiono się do kontekstu miejskiego i wiejskiego oraz związanych z tym barier, takich jak ograniczenia finansowe i presje zewnętrzne, które ograniczają autonomię placówek. Analiza planów współpracy nauczycieli przedszkoli pozwoliła usystematyzować cele i korzyści partnerstwa. Zwrócono uwagę na konieczność zachowania równowagi w relacjach, gdyż nadmierne oczekiwania bezinteresowności prowadzą do napięć i dezorganizacji. Krytycznie odniesiono się do dominacji tradycyjnych modeli współpracy, gdzie marginalizuje się rolę ojców i dziadków. Podkreślono potrzebę elastycznego dostosowania form działania oraz budowania więzi społecznych poprzez aktywne angażowanie dzieci i ich opiekunów w kontakty z instytucjami i organizacjami na różnych poziomach.

Rozdział III

ZAŁOŻENIA, METODY ORAZ ORGANIZACJA BADAŃ

Współcześni przedstawiciele pedagogiki przedszkolnej podkreślają potrzebę rozwijania współpracy nauczycieli przedszkola ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Tworzone teorie oraz oparte na nich programy i projekty edukacyjne mają na celu wspieranie twórczego i harmonijnego rozwoju dziecka⁶³², stając się kluczem do rzeczywistych przemian w jego życiu. Pozytywne doświadczenia zdobywane zarówno w rodzinie, jak i w przedszkolu, sprzyjają kształtowaniu życzliwej postawy wobec innych ludzi – tych, z którymi dziecko w przyszłości będzie żyło, pracowało i tworzyło różnorodne grupy, zarówno formalne, jak i nieformalne. W efekcie u dziecka budzi się poczucie własnej wartości, rozwija ono motywacje do odnoszenia sukcesów, nie wycofuje się w obliczu trudności, lecz aktywnie poszukuje sposobów ich przezwyciężenia. Z perspektywy analizy psychologicznej podkreśla się, że zachowanie dziecka w każdej interakcji międzyludzkiej jest wynikiem działania wielu

⁶³² Por. S.G. Blythe, *Harmonijny rozwój dziecka*, P. Karpowicz (tłum.), Świat Książki, Warszawa 2010.; T.B. Brazelton, J. D. Sparrow, *Rozwój dziecka od 3 do 6 lat*, A. Kacmajor, A. Sulak (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013; J. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974; A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000; A. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; F. Ferland, *(Rozwój dziecka na co dzień: od kołyski do szkolnej ławki, J. Józefowicz-Pacula (tłum.), Klub dla Ciebie – Bauer – Weltbild Media, Warszawa 2008; E. Hurlock, Rozwój dziecka, PIW, Warszawa 1985; N. Leciejewska, K. Skiba, Wpływ zabaw na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym, Ridero IT Publishing, Kraków 2016; J. Matejczuk, Rozwój dziecka: wiek przedszkolny: wiek: 2/3–5/6, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014; E.M. Minczakiewicz, Psychoruchowy rozwój dziecka: diagnoza: propozycje wsparcia i pomocy rodzinie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010; J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981; M. Tyszkowa, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988; M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PIW, Warszawa 1996; B.J. Wadsworth, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998; L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987; L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.*

czynników. Najistotniejsze z nich to kontekst sytuacyjny i cel działania, a także indywidualna reakcji na bodźce płynące z otoczenia lub z wnętrza dziecka⁶³³.

1. Założenia badań

W swoim polu badawczym opracowałam uporządkowaną, skrótową listę uwarunkowań zewnętrznych, które oddziałują na projektowanie współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym, będącej sposobem na kreowanie dziecka wolnego. Dokonując analizy klimatu, w jakim odbywa się obecnie ów proces wyselekcjonowałam najważniejsze uwarunkowania zewnętrzne. W celu uporządkowania i lepszego wizualizowania zmiennych dokonałam agregacji szczegółowych uwarunkowań do bardziej ogólnych. Wyczerpujące informacje przedstawiają tabele zamieszczone na końcu publikacji [Zał. A–C].

Badania rozpoczęłam między innymi od uwarunkowań środowiskowych, w tym ekonomicznych, wśród których uwzględniłam poziom wykształcenia, staż pracy, stopień awansu nauczycieli przedszkoli oraz przedział czasowy współpracy. Oparłam się w tym miejscu na hipotezie, że istnieje wyraźny pozytywny związek między czynnikami ekonomicznymi a wolnością⁶³⁴. W procesie globalizacji nie sposób pominąć uwarunkowań technologicznych, których można doszukać się przy wyborze form działania. Do kluczowych technologii teleinformatycznych, jakie uwzględniłam w swoich badaniach należą internet i telefon. Jeszcze inne uwzględnione przeze mnie uwarunkowania środowiskowe, ukazujące narzucane jednostkom role i działania w obrębie społeczeństwa oraz przypisujące jednostkom pewne cechy, to oczywiście czynniki społeczno-kulturowe: cele współpracy, formy działania, postawy reprezentowane przez partnerów współpracy i poziomy komunikacji. Cele współpracy są w tym procesie badawczym uwzględnione jako uwarunkowania wyborów strategicznych działania partnerów współpracy. Formy działania – jako uwarunkowania jakości współpracy nauczycieli przedszkoli

⁶³³ Por. B. Walgito, *Psikologi Sosial (Suatu Pengantar)*, Andi Offset, Yogyakarta 2004.

⁶³⁴ Por. E.N. Muller, *Economic determinant of democracy*, „American Sociological Review” 1995, Vol. 60, s. 966-982; R. Inglehart, R. Foa. Ch. Peterson, Ch. Welzel, *Development, Freedom, and Rising Happiness. A global Perspective (1981-2007)*, „Perspectives on Psychological Science” 2008, Vol. 3, No. 4, s. 264-285; T. Szubert, *Szczęście i jego determinanty ekonomiczne*, CeDeWu, Warszawa 2019.

ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Zaś postawy jako uwarunkowania harmonijnych relacji międzyludzkich. Komunikacja jako uwarunkowanie wyznacza wzór wymiany informacji między członkami dialogu. Kolejną grupę stanowią uwarunkowania demograficzne, które odnoszą się do wielkości środowiska (duże miasto, małe miasto i wieś) oraz typów instytucji i organizacji podejmujących współpracę z nauczycielami przedszkoli. Dokonując przeglądu badań w tym zakresie, dostrzega się skrajnie różne wyniki w kontekście ich wpływu na wolność podmiotu. To, co jest istotne w kontekście mojego procesu badawczego, to akcentowanie większej roli „więzi społecznych, mniejsze osamotnienie i wyalienowanie w mniejszych, a zarazem bardziej zintegrowanych społecznościach wiejskich”⁶³⁵. Ze względu na temat problemu badawczego niezbędne stało się dla mnie przeanalizowanie suwerennych doświadczeń badanych osób na polu ustawodawstwa w zakresie regulacji prawnych odnoszących się do praw i obowiązków rodziców i innych osób wychowujących dziecko. Zatem w tym miejscu warto odnieść się do kategorii uwarunkowań otoczenia polityczno-prawnego. Dokumenty jako źródła pogłębiające stan wiedzy dziadków i rodziców w zakresie opieki i wychowania dziecka wyznaczają punkty odniesienia i ramy planów procesu współpracy.

Ze względu na specyfikę prowadzonych przeze mnie badań i przeprowadzoną analizę matematyczno-statystyczną pozyskanych danych, przedstawię własne stanowisko wobec postaw i komunikacji.

Rozpocznę od przytoczenia dwóch definicji postaw, ze wskazaniem tej, do której się odnoszę podczas badań. Jak wiadomo, wielu badaczy przyjmuje definicję postawy, która zakłada istnienie trzech składników: emocjonalnego (określającego stosunek wartościujący jednostki do danego zjawiska), poznawczego (określającego wiedzę jednostki, jej przekonania i opinie) i behawioralnego (określającego reakcje jednostki wobec danej osoby czy zjawiska)⁶³⁶. Tymczasem w prowadzonym projekcie badawczym chodzi o ocenę **postawy** partnera w sensie gotowości do działania jako *nastawienie wobec ludzi, sytuacji, instytucji lub procesów społecznych, (...) wskaźnik leżący*

⁶³⁵ D. Albou, *Are big cities bad places to live? Estimating quality of life across metropolitan areas*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series 14472, <https://www.nber.org/papers/w14472> (dostęp: 14.04.2020); T. Szubert, *Determinanty zadowolenia z życia Polaków z pokolenia X*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2019, rok LXXXI, z. 3.

⁶³⁶ Por. B. Wojciszke, *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.

cych u jej podstaw wartości lub przekonań⁶³⁷. Reakcje na dany podmiot czy zjawisko mogą przyjmować charakter pozytywny, neutralny lub negatywny. W przypadku, gdy jednostka zgadza się częściej z wieloma pozytywnymi cechami danego podmiotu czy zjawiska, a rzadziej z negatywnymi, to mówimy o przyjęciu przez nią *postawy pozytywnej*. A jeśli jednostka ma względnie niekorzystne nastawienie, czyli zgadza się z wieloma negatywnymi stwierdzeniami i nie zgadza się z wieloma pozytywnymi stwierdzeniami, to mówimy o *postawie negatywnej*. W swoich rozważaniach empirycznych wprowadzam trzeci typ postaw *postawy neutralne*, to stanowisko ujmuje równowagę między pozytywnymi ocenami i negatywnymi ocenami podmiotu czy zjawiska⁶³⁸. Zatem wynik określenia korzystnej czy niekorzystnej postawy partnera współpracy jest sumą oceny wybranych cech partnera przez badanego. Na dodatek, wyłania się przy tym problem kultury osobistej jednostki⁶³⁹ oraz wpisany w nią poziom komunikacji.

Zazwyczaj przyjmuję, że komunikacja dotyczy wymiany myśli i poglądów, czy też przekazywania informacji. Zaangażowanych jest wówczas wiele środków komunikacji, chociażby słowa, wyraz twarzy, gesty, język ciała, zapach, dotyk⁶⁴⁰. Naturalną rzeczą jest, że komunikacja zaspakaja podstawowe potrzeby w zakresie przetrwania i bezpieczeństwa, jest narzędziem wspierającym dążenie każdej jednostki do bycia człowiekiem wolnym. Przyjęte założenia pozwalają na wyłonienie trzech typów komunikacji: dialog z drugim człowiekiem (komunikacja interpersonalna), dialog z samym sobą (komunikacja intrapersonalna) i dialog egzystencjalny⁶⁴¹. Każdy z tych trzech typów komunikacji ma swoje właściwe miejsce w całokształcie zjawiska współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym. Komunikacja interpersonalna determinuje dobre relacje pomiędzy członkami grupy oraz wyznacza sposoby osiągnięcia celów. Kierując się wymienionymi przesłankami, komunikację interpersonalną określam jako, uni-

⁶³⁷ Słownik socjologii i nauk społecznych, G. Marshall, M. Tabin (red.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004, s. 245.

⁶³⁸ I. Ajzen, *Attitudes, personality and behavior*, Second Edition, Open University Press, New York 2005, s. 12–13.

⁶³⁹ L. Cousins, *Jak kształtować zachowania małych dzieci*, J. Bartosik (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

⁶⁴⁰ P. Sztompka, *Kapitał społeczny...*, dz. cyt., s. 91.

⁶⁴¹ Por. K. Sikora, J. Trzópek *Narodziny psychologii egzystencjalnej i jej związki z innymi kierunkami psychologii*, (w:) M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999; M. Suświło, *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym...*, dz. cyt.

kalny i ciągły, istniejący na poziomie kontinuum, proces interakcji między ludźmi, którzy odzwierciedlają i budują wspólną wiedzę i tworzą znaczenia zarówno na poziomie treści, jak i relacji. Komunikacja interpersonalna ma miejsce, gdy nadawca i odbiorca są w pełni zaangażowani w proces interakcji⁶⁴². Chcąc dotrzeć do istoty komunikacji interpersonalnej, wzięłam pod uwagę obszary trudności w obszarze umiejętności konwersacyjnych (werbalne i niewerbalne) i społecznych (interakcje społeczne, konteksty społeczne *ad exemplum* adaptacja do środowiska przedszkolnego, angażowanie się do działań na rzecz przedszkola)⁶⁴³.

Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, przepełniona treściami w kontekście dziecka wolnego, jest sama w sobie efektem przemyśleń każdej jednostki współuczestniczącej w tym zjawisku. To oczywiście wymaga odniesienia się do komunikacji intrapersonalnej, czyli procesu poznawczego zachodzącego wewnątrz jednostki (monolog z samym sobą). Wewnętrzny dialog wytwarza treść, która jest potem urzeczywistniana w istnieniu i obiektywnie zawłaszczana. Tym samym komunikacja wewnątrzosobowa pozwala na dążenie do osiągnięcia zaplanowanych celów, sortowania pomysłów i sposobów działania oraz wybrania jednego z alternatywnych scenariuszy. Umiejętność rozumienia siebie może podwyższyć lub obniżyć samoocenę jednostki⁶⁴⁴.

Wychowujący człowiek określany metaforycznie jako *terapeuta z przestrzeni serca*, do którego nawiązuję w niniejszej publikacji, to osoba posługująca się najwyżej rozwiniętą formą komunikacji. Terapeuta w kontakcie z drugim człowiekiem nawiązuje dialog egzystencjalny, w którym „Ja to Ja” a „Ty to Ty”. Co oznacza, że osoby prowadzące dialog akceptują swoje różnice i szanują się nawzajem, to szlachetne zachowanie prowadzi ku wzrostowi świadomości i do osobistego rozwoju obu partnerów⁶⁴⁵.

⁶⁴² J.T. Wood, *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*, Seventh Edition, Cengage Learning, Wadsworth (USA) 2011, s. 33-34.

⁶⁴³ K. Fiedler, *Frontiers of Research on Social Communication: Introduction and Overview*, (w:) K. Fiedler (ed.), *Social Communication*, Psychology Press, Taylor&Francis Group, New York and Hove 2007, s. 3.

⁶⁴⁴ J. T. Wood, *Communication in Our Lives*, Fifth Editions, 2009, s. 13-14; H.M. Garelick, *The anti-christianity of Kierkegaard. A study of concluding unscientific postscript*, Martinus Nijhoff – The Hague, Netherlands 1965, s. 35.

⁶⁴⁵ C. Das, *Integration and Growth*, XLIBRIS, USA, UK 2014.

1.1. Paradygmat badań

Nie ulega wątpliwości, że zgodnie z zasadami przyjętymi przez badaczy, każdy prowadzony proces badawczy należy ulokować we współczesnym paradygmacie, czyli zbiorze pojęć, teorii i założeń metodologicznych, akceptowanym przez specjalistów konkretnej dyscypliny naukowej w danym okresie historycznym⁶⁴⁶. Odniesienie się do paradygmatów nauk pedagogicznych – zdaniem Krzysztofa Rubachy – wymaga uprzedniego omówienia paradygmatów nauk społecznych, do których pedagogika jest włączona⁶⁴⁷.

Występuje powszechnie przekonanie o złożoności zagadnienia paradygmatu, naukowcy opierając się na swoich przekonaniach filozoficznych i metodologicznych co do strategii tworzenia koncepcji badawczych i dalszych etapów prowadzenia projektów badawczych, konstruują nowe paradygmaty. W koncepcji Thomasa S. Kuhna⁶⁴⁸ dostrzega się rozłączność paradygmatów jako „odmiennych” światów, które są wzajemnie niewspółmierne, a nadając różne znaczenia wyjaśnianym zjawiskom utrudniają dialog między sobą⁶⁴⁹. Bogusław Śliwerski zauważa, że istnieje możliwość znalezienia „jakiegoś wspólnego mianownika, który pozwoliłby im spotkać się w mianowniku kształtowania ludzkości”⁶⁵⁰. Podobne spojrzenie na ciągłość i nieciągłość różnych paradygmatów głosili Gibson Burrella i Garetha Morgan, których cztery odrębne paradygmaty socjologiczne wykorzystywane są do analizy szerokiego spektrum teorii społecznych. Związek owych paradygmatów ilustruje schemat 1, z którego jasno wynika, że paradygmaty korelują ze sobą zestawem cech ulokowanych na osiach pionowych i poziomych, ale różnią się zbiorem cech rozmieszczonych na odrębnych płaszczyznach. Dlatego należy je postrzegać jednocześnie jako ciągłe, ale i odrębne. W zasadzie te cztery paradygmaty określają kontrastujące perspektywy widzenia i analizy zjawisk społecznych oraz generują różne koncepcje i narzędzia analityczne⁶⁵¹.

⁶⁴⁶ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018, s. 38.

⁶⁴⁷ K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, cz. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 59.

⁶⁴⁸ Th. S. Kuhn, *The Structure of Scientific Revolutions*. Second Edition, Enlarged, (w:) O. Neurath (red.), *International Encyclopedia of Unified Science*, Volume 2, Number 2. Wydrukowane w Stanach Zjednoczonych Ameryki, 1970 r. <https://www.lri.fr/~mbl/Stanford/CS477/papers/Kuhn-SSR-2ndEd.pdf> (dostęp 12.06.2015).

⁶⁴⁹ B. Śliwerski, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki jedności w Polsce*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2017, nr 25 (2), s. 40, [39-58]; D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, dz. cyt., s. 39.

⁶⁵⁰ B. Śliwerski, *Paradygmaty współczesnej pedagogiki...*, dz. cyt., s. 40.

⁶⁵¹ K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 59-61.

Zestawienie 4. Cztery paradygmaty dla nauk społecznych

Subiektywizm	Socjologia radykalnej zmiany		Obiektywizm
	Humanizm	Strukturalizm	
	Interpretatywizm	Funkcjonalizm	
	Socjologia stopniowej regulacji		

Źródło: G. Burrell, G. Morgan, *Sociological Paradigms and Organisational Analysis. Elements of the Sociology of Corporate Life*. Routledge Revivals, London–New York 2019, s. 22; K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika – podręcznik akademicki*, cz. 1. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 61.

Przedstawione paradygmaty nauk społecznych Krzysztof Rubacha przełożył na przedmiot pedagogiki w postaci pajdocentryzmu (obejmując humanizm i interpretatywizm) oraz didaskalocentryzmu (obejmując strukturalizm i funkcjonalizm)⁶⁵². Lektura tekstów poświęconych pedagogice ujawnia się różnorodność klasyfikacji paradygmatów. Pedagodzy mogą między innymi sytuować swoje poszukiwania badawcze w modelu zaproponowanym przez Robina S. Ushera, w którym wyróżnia cztery tradycje paradygmatyczne: pozytywistyczno-empirystyczną, hermeneutyczno-interpretatywną, teorię krytyczną oraz postmodernistyczną⁶⁵³. Z kolei Yvonna S. Lincoln i Egon G. Guba propnują pięć kluczowych paradygmatów⁶⁵⁴, „z których każdy prezentuje odrębne postrzeganie badanej rzeczywistości społecznej oraz zakłada inne cele jej badania”⁶⁵⁵. Klasyfikacja ta zawiera następujące paradygmaty: pozytywizm, postpozytywizm, teorię krytyczną, konstruktywizm, uczestnictwo. Nieco zmodyfikowaną klasyfikację wskazuje John W. Creswell, mianowicie przedstawia on cztery światopoglądy: postpozytywizm, konstruktywizm, aktywizm i pragmatyzm. Kluczowe fundamenty każdego z nich prezentuje zestawienie 1⁶⁵⁶.

⁶⁵² K. Rubacha, *Budowanie teorii pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 62-67.

⁶⁵³ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, za: R.S. Usher, *A Critique of the Neglected Epistemological Assumptions of Educational Research*, (w:) D. Scott, R.S. Usher (red.), *Understanding Educational Research*. Routledge Revivals, London–New York 1996.

⁶⁵⁴ Y.S. Lincoln, E. G. Guba, *Naturalistic inquiry*. Sage Publications, Newbury Park – London – New Delhi 1985.

⁶⁵⁵ M. Ciechanowska, *Podstawy badań jakościowych w pedagogice*, (w:) M. Ciechanowska, M. Szymańska (red.), *Wybrane metody jakościowe w badaniach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2018, s. 32.

⁶⁵⁶ J.W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, J. Gilewicz (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 31-32.

Zestawienie 5. Cztery światopoglądy

Postpozytywizm	Konstruktywizm
– Determinizm – Redukcjonizm – Obserwacja empiryczna i pomiar – Weryfikacja teorii	– Rozumienie – Wielość interpretacji – Konstrukcja społeczna i historyczna – Tworzenie teorii
Aktywizm	Pragmatyzm
– Upolitycznienie – Nacisk na problematykę upodmiotowienia (<i>empowerment</i>) – Współuczestnictwo – Dążenie do zmiany	– Konsekwencje działania – Koncentracja na problemach – Pluralizm – Zorientowanie na cel praktyczny

Źródło: J. W. Creswell, *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, J. Gilewicz (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013, s. 32.

W tych rozważaniach w obrębie paradygmatów warto przybliżyć paradygmatyczną mapę dydaktyki autorstwa Doroty Klus-Stańskiej. Proponowany przez badaczkę pięciodzielny model podziału paradygmatów opiera się na skrzyżowaniu kryterium teoretycznego z kryterium pragmatycznym i składa się z następujących elementów: funkcjonalistyczno-behawiorystyczny, humanistyczno-adaptacyjny, konstruktywistyczno-psychologiczny, konstruktywistyczno-społeczny, krytyczno-emancypacyjny⁶⁵⁷. Debata nad paradygmatami pozwoliła na zbudowanie mapy paradygmatów dydaktycznych, wskazując trzy nadrzędne grupy paradygmatyczne: obiektywistyczną (która zakłada możliwość dotarcia do obiektywnej prawdy o świecie i mierzalność zjawisk społecznych), konstruktywistyczno-interpretatywną (która przyjmuje, że poznając rzeczywistość, nadajemy jej zależne kulturowo znaczenia), transformatywną (która sądzi, że obraz rzeczywistości jest zawsze tworzony w wyniku dominacji interesów jednych grup ludzi nad innymi)⁶⁵⁸. Współcześni badacze z nauk społecznych, w tym pedagogiki, w projektach badawczych łączą elementy różnych paradygmatów. Oznacza to, że traktują każdy z nich jako pełnoprawny, choć odmienny. Zjawisko to przy opisie świata społecznego określone zostało mianem wieloparadygmatyczności, niewąt-

⁶⁵⁷ D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, (w:) L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków, s. 66-72.

⁶⁵⁸ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć..., dz. cyt., s. 57.*

pliwie tego rodzaju działania zarówno prowadzą do spójności, jak i wewnętrznych sprzeczności⁶⁵⁹.

W postępowaniu empirycznym uwzględniono dwa obszary badań: współpracę nauczycieli przedszkoli z rodziną dzieci (rodzice, dziadkowie) i współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Wychodząc z założenia, że proces wychowania, kształcenia i opieki jest zjawiskiem obiektywnym, przy tworzeniu planu badawczego wykrystalizowano świadomy wybór paradygmatu pozytywistycznego, opartego na założeniach ontologicznych i epistemologicznych. Jak wiadomo, pozytywizm to nurt filozoficzny, który kształtował się od XVII wieku. W jego rozwoju wyróżniono cztery okresy⁶⁶⁰:

- I okres prepozytywizmu początkami sięga do „rewolucji naukowej” XVII wieku;
- II okres to tzw. I pozytywizm, tj. pozytywizm właściwy drugiej połowy XIX wieku, który został zainicjowany przez Comte’a oraz połączony z ewolucjonizmem i scjentyzmem;
- III okres z końca XIX i początku XX wieku, to czas tzw. II pozytywizmu, którego program podjął empiriokrytycyzm;
- IV okres trwał od początku XX wieku, to czas tzw. III pozytywizmu związanego z neopozytywizmem.
- V okres – koniec XX wieku to czas pozytywizmu badawczego.

Znając już tło historyczne pozytywizmu, warto przypomnieć, że paradygmat pozytywistyczny zrodził się z przekonania, że metodę naukową „należy rozszerzyć na badanie ludzkiego życia umysłowego i społecznego, by ustanowić te dyscypliny jako nauki społeczne”⁶⁶¹, a skonstruowaną wiedzę naukową, zastosować do kontroli lub harmonizacji jednostek czy grup w społeczeństwie. Fundamentalnym założeniem paradygmatu pozytywistycznego jest „przyjęcie tezy o jedności rzeczywistości społecznej ze światem fizycznym”⁶⁶², co skutkuje budowaniem „ogólnych i uniwersalnych praw wyjaśnia-

⁶⁵⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć...*, dz. cyt., s. 41-42.

⁶⁶⁰ K. Duraj-Nowakowa, Krytyka pozytywistycznego paradygmatu badań pedagogicznych, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1992, Z. 144, s. 26-27, opublikowane na stronie: <http://hdl.handle.net/11716/7105> (dostęp: 12.12.2024).

⁶⁶¹ T. Benton, I. Craib, *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Warszawa 2003, s. 33.

⁶⁶² A. Sajdak, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 312.

jących badaną rzeczywistość oraz tworzenie wiedzy użytecznej przy jej przekształcaniu”⁶⁶³.

Przyjmując, że jestem w stanie dokonać rzetelnej, zewnętrznej obserwacji zjawiska leżącego w polu moich zainteresowań, wybrałam paradygmat pozytywistyczny. W tej sytuacji do opisu stanu i uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci posłużył model badań ilościowych.

1.2. Przedmiot badań i typ badań, cele badawcze i pytania badawcze

Niniejsze opracowanie koncentruje się na współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. W projektowanym przedsięwzięciu badawczym, obok wyboru strategii i orientacji badawczej, jednym z podstawowych zadań jest ustalenie przedmiotu badań. W przeprowadzonym projekcie **przedmiotem badań** jest współpraca nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka oraz instytucjami i organizacjami wspierającymi rozwój dziecka. Współpracę rozumie się jako partnerski proces dialogu i wzajemnego szacunku, uwarunkowany zmiennymi czynnikami społeczno-gospodarczymi, kulturowymi i osobowościowymi⁶⁶⁴ oraz czasowymi, które w różny sposób wpływają na przebieg i efektywność współpracy.

Zagadnienie uwarunkowań współpracy nabiera szczególnego znaczenia w kontekście zmienności i dynamiczności tych czynników. Współpraca, będąca procesem złożonym i wieloaspektowym, realizowana jest w wielowymiarowej przestrzeni dialogu, w której na jej przebieg wpływa szereg przyczyn – zarówno wymiennych, jak i niewymiennych – zmieniających się dynamicznie. Wśród tych uwarunkowań wymienia się m.in.: czynniki społeczno-gospodarcze, kulturowe, osobowościowe, czas występowania oraz politykę państwa. Cechą charakterystyczną tego procesu jest jego elastyczność, która pozwala na dostosowanie działań do aktualnych potrzeb dziecka oraz jego środowiska wychowawczego. Jednocześnie zmiany w tych uwarunkowaniach mogą prowadzić do wzrostu lub osłabienia jakości relacji między nau-

⁶⁶³ Tamże, s. 312.

⁶⁶⁴ E. Wyczółkowska, *Współpraca nauczycieli przedszkoli jako perspektywa odzwierciedlająca wieloaspektowość prowadzenia dziecka ku dorosłości*, (w:) M. Saltykova-Vaukovich (red.), *Aspekty wychowania ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe UwS, Siedlce 2025, s. 15.

czycielami a rodzinami, co wpływa na skuteczność wspólnych działań edukacyjnych.

Badania dotyczące współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci prowadzone są w okresie szczególnych zmian dla kraju, mianowicie w czasie przygotowywania i wdrażania reformy oświaty, obejmującej m.in. powszechny i bezpłatny dostęp do edukacji przedszkolnej. Zmiany wprowadzone na etapie przedszkolnym wywołały chaos zarówno wśród rodziców, jak i w samych placówkach, determinując jednocześnie jakość budowania relacji pomiędzy partnerami. Przyjęte strategie i koncepcje aktywności w konfrontacji z rzeczywistością ulegały transformacji. Tworzenie sprzyjającej przestrzeni do wspólnych działań uczestników życia przedszkolnego stało się kluczowym przedmiotem zainteresowań naukowców, w tym pedagogów. Warto jednak zauważyć, że badania dotyczące współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, nie należały do łatwych, stąd wymagają one zróżnicowanego podejścia metodologicznego, uwzględniającego wszystkie te zmienne uwarunkowania.

W naukach pedagogicznych toczy się spór o dobór metod i technik badawczych. Zwolennicy metod ilościowych zakładają, że korzystając z nich, uzyskane dane są obiektywne i wiarygodne, ponieważ wyeliminowany zostaje bezpośredni wpływ badającego. Zebrane informacje, poddawane analizie matematyczno-statystycznej, dostarczają informacji rzetelnych danych, wolnych od subiektywnych ocen. Dzięki temu możliwe jest konstruowanie prawidłowości, zasad, praw i teorii oraz wyprowadzanie uogólnień. Zwolennicy metod jakościowych zaprzeczają tym tezom, twierdząc, że techniki jakościowe służą głównie zrozumieniu i interpretacji badanego zjawiska. Uważają, że przedmiot ich badań jest zbyt złożony, aby móc go ujawnić w kategoriach ilościowych, a zbliżenie się do badanego umożliwia jeszcze lepsze zrozumienie istoty sytuacji⁶⁶⁵. W tym kontekście nie sposób jednoznacznie rozstrzygnąć, która metoda jest doskonała w badaniach pedagogicznych. Stanisław Palka zauważył, że niektóre zjawiska pedagogiczne można badać metodami ilościowymi, a inne metodami jakościowymi⁶⁶⁶. Inni badacze, podchodząc do

⁶⁶⁵ A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 38-48.

⁶⁶⁶ S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 60-65.

problemu bardziej optymistycznie⁶⁶⁷, twierdzą, że badania ilościowe i jakościowe wzajemnie się uzupełniają. Takie podejście, znane jako triangulacja danych, może prowadzić do głębszego zrozumienia badanych procesów.

W badaniach zastosowano metodę ilościową, koncentrując się na mierzalnych aspektach współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz na uwarunkowaniach wpływających na ten proces. Analiza metodami statystyczno-matematycznymi umożliwiła ustalenie częstotliwości występowania określonych uwarunkowań i korzyści oraz związków zachodzących między tymi uwarunkowaniami a korzyściami. Decyzja o zastosowaniu w badaniach metod ilościowych korelowała z celem badań, który przyjął charakter eksploracyjno-diagnostyczny, mając na celu zebranie informacji, które pozwolą na opis wycinka rzeczywistości i sformułowania twierdzeń teoretycznych.

Celem głównym badania jest: analiza stanu oraz uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, a także instytucjami i organizacjami w ich otoczeniu, z uwzględnieniem związków między tymi elementami. Cel badawczy został uszczegółowiony w trzech ogólnych kategoriach: poznawczych, teoretycznych i praktycznych.

Cele poznawcze:

- *Ustalenie uwarunkowań oraz ustalenie korzyści wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci*

Celem badania jest zdiagnozowanie uwarunkowań determinujących jakość współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz ustalenie efektów tej współpracy. Analiza zgromadzonych danych umożliwi wskazanie uwarunkowań sprzyjających efektywnej współpracy, jak również potencjalnych barier w jej realizacji. Badanie ma także na celu ukazanie korzyści płynących ze współdziałania wszystkich uczestników procesu wychowawczego, zarówno z perspektywy rozwoju dziecka, jak i budowania dobrych relacji oraz wzmacniania więzi społecznych nie tylko w najbliższym otoczeniu przedszkola, lecz wychodząc znacznie dalej.

Działania podejmowane przez nauczycieli przedszkoli w celu poprawienia relacji ze środowiskiem wychowawczym dzieci i *vice versa*, przyczyn-

⁶⁶⁷ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000, s. 37; M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 16; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2001, s. 268-269.

nią się do wzbogacenia wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej. Badania te zmierzają do osiągnięcia celu teoretycznego:

- *Wzbogacenie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej dotyczącej współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.*

Co pozwoli na poszerzenie interdyscyplinarnej wiedzy naukowej – w szczególności w obszarach pedagogiki, psychologii i socjologii – na temat strategii, form i uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z otoczeniem wychowawczym dzieci. Pozyskane wyniki umożliwią pogłębienie rozumienia tego zjawiska w kontekście pedagogicznym, ze szczególnym uwzględnieniem jego wpływu na procesy edukacyjne. Jednocześnie badanie przyczyni się do wzbogacenia wiedzy na temat korzyści wynikających z efektywnej współpracy, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Cele praktyczne wynikają z potrzeby wdrożenia konkretnych działań, które umożliwią zastosowanie wyników badania w praktyce pedagogicznej. Cele te obejmują:

- *Zastosowanie wyników badań w praktyce pedagogicznej poprzez formułowanie wskazówek i opracowanie modelu współpracy.*

Celem sformułowanych wskazówek będzie wsparcie uczestników procesu wychowawczego – w szczególności nauczycieli przedszkoli oraz przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami – w pogłębieniu rozumienia istoty współpracy oraz w jej skuteczniejszej realizacji w codziennej praktyce pedagogicznej. Z kolei opracowany model współpracy stanowić będzie podstawę do wyznaczania przyszłych kierunków rozwoju praktyki edukacyjnej w przedszkolu. Jego założenia, oparte na wartościach takich jak wzajemny szacunek, podmiotowość i wspólna odpowiedzialność za rozwój dziecka, sprzyjają tworzeniu trwałych, partnerskich relacji pomiędzy przedszkolem a środowiskiem wychowawczym dzieci.

Uzasadnieniem dla sformułowanego celu badawczego są następujące przesłanki:

Po pierwsze, wyniki dotychczasowych badań dotyczących współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami koncentrują się na formach działania, atmosferze współpracy, a także specyfice lokalizacji placówki. Prezentowane badania wyróżniają się głęboką analizą celów współpracy, a także uwzględnieniem cech charakteryzujących partnerów współpracy, takich jak: wiek

nauczyciela, stopień awansu zawodowego nauczyciela, staż pracy nauczyciela, wykształcenie nauczyciela, wiek rodziców, wykształcenie rodziców, asertywność⁶⁶⁸ partnerów współpracy, kompetencje komunikacyjne partnerów, doświadczenia partnerów w obszarze współpracy, czasu trwania współpracy, poziomu komunikacji, a także postawy wobec współpracy, doświadczanie przekazywania wiedzy o prawach i obowiązkach rodziców oraz dziadków wobec dzieci. Analiza tych cech pozwala na wyodrębnienie elementów, które mają kluczowy wpływ na efektywność współpracy.

Po drugie, nieszablonowym elementem badania jest uwzględnienie nie tylko rodziców, ale także dziadków dzieci, co stanowi nowatorskie podejście w badaniach nad współpracą nauczycieli przedszkoli z rodzinami. Dzięki temu możliwa jest eksploracja uwarunkowań, które wpływają na współpracę z dziadkami oraz korzyści wynikających z tej relacji. Badania w tym zakresie są nieliczne, co czyni ten aspekt wyjątkowym. Obie strony dialogu – zarówno nauczyciele, jak i dziadkowie – mają możliwość wypowiedzenia się na ten temat.

Po trzecie, dostępne raporty⁶⁶⁹ o charakterze problemowym publikowane przez przedszkola w Polsce⁶⁷⁰, sporządzane na podstawie załącznika do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 maja 2013 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego⁶⁷¹ (strona ta jest archiwalna). Obecnie coraz więcej raportów jest zamieszczanych na stronach internetowych przedszkoli oraz w różnego rodzaju publikacjach o zasięgu krajowym. Dostępne sprawozdania o charakterze problemowym są opisem działań i ich efektów w obszarach zdefiniowanych we wspomnianym załączniku. Raporty całościowe są szczegółowymi badaniami jakościowymi i ilościowymi, ich struktura także jest skorelowana z załącznikiem do rozporządzenia⁶⁷². Przy czym, udostępnione do publicznej wiadomości dokumenty,

⁶⁶⁸ Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.

⁶⁶⁹ Przykłady w części teoretycznej tej publikacji.

⁶⁷⁰ www.npseo.pl.

⁶⁷¹ W przeciągu lat były nanoszone zmiany, o których mówią: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1658), Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2019 r., poz. 1627), natomiast raporty sporządzane są na podstawie załącznika z 2013 r.; Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2021 r., poz. 1618).

⁶⁷² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2020 r., poz. 1551); Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. poz. 1618).

choć opisują działania i ich efekty w obszarze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną, także z instytucjami i organizacjami, nie uwzględniają w pełni różnorodnych uwarunkowań tej współpracy. Badanie to pozwala na bardziej szczegółową analizę tej współpracy, co dodatkowo wzbogaca wyniki badań.

Po czwarte, obecne badania dotyczące współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami rzadko uwzględniają opinie rodziców, co sprawia, że wyniki prezentowanego badania stanowią nowatorskie podejście. W szczególności uwzględniając szerszy kontekst współpracy, badania obejmują zarówno podmioty krajowe, jak i zagraniczne, co umożliwia porównanie praktyk współpracy w różnych systemach edukacyjnych.

Uwzględniając wskazane luki w wiedzy i praktyce w obszarze współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, w ramach realizacji niniejszego badania sformułowane zostały następujące cele szczegółowe operacyjne:

Rodzaj celu: **poznawczy**

Cel szczegółowy (ogólny): *Identyfikacja uwarunkowań określających współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.*

- Empiryczna identyfikacja uwarunkowań, które najczęściej determinują współpracę.
- Analiza związków między poszczególnymi uwarunkowaniami współpracy.

Rodzaj celu: **poznawczy**

Cel szczegółowy (ogólny): *Ustalenie korzyści płynących z tej współpracy dla wszystkich zaangażowanych stron, z uwzględnieniem zarówno wymiaru indywidualnego, jak i grupowego.*

- Zidentyfikowanie i porównanie korzyści płynących z tej współpracy dla wszystkich partnerów.

Rodzaj celu: **teoretyczny**

Cel główny (ogólny): *Wzbogacenie wiedzy na temat wspólnego tworzenia przestrzeni współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.*

- Analiza jakościowa przykładów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci oraz instytucjami i organizacjami jako podstawa

do zrozumienia dynamiki i struktury wspólnego tworzenia przestrzeni współpracy.

Rodzaj celu: **teoretyczny**

Cel szczegółowy (ogólny): *Wzbogacenie wiedzy o korzyściach płynących z tej współpracy, zarówno w kontekście pedagogicznym, jak i społecznym.*

Analiza korelacji między korzyściami a uwarunkowaniami współpracy.

Rodzaj celu: **praktyczny**

Cel szczegółowy (ogólny): *Formułowanie wskazówek praktycznych skierowanych do nauczycieli przedszkoli oraz przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami.*

- Wypracowanie rekomendacji praktycznych dla nauczycieli przedszkoli oraz partnerów zewnętrznych w zakresie skutecznych form działania ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Rodzaj celu: **praktyczny**

Cel szczegółowy (ogólny): *Opracowanie teoretycznego modelu współpracy, opartego na fundamentalnych wartościach, takich jak prawda, piękno, dobro i sprawiedliwość.*

- Opracowanie modelu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka, uwzględniającego wymiar aksjologiczny oraz wieloaspektowy charakter relacji wychowawczo-edukacyjnej.

W oparciu o cele badawcze sformułowano pytania badawcze: pytanie główne (G) oraz pytania szczegółowe (PS), które koncentrują się na analizie uwarunkowań, korzyści oraz relacji pomiędzy tymi aspektami.

Pytania badawcze

Pytanie główne (G): Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci?

Szczegółowe pytania badawcze:

Pytanie PS: Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?

- **PS_{1a}:** Stan współpracy

- ✓ Jaki jest stan współpracy nauczycieli z rodzinami dzieci?

- ✓ Jakie korzyści wynikają z działań podejmowanych przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?
- **PS_{1b}**: Uwarunkowania współpracy
 - ✓ Jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami a korzyściami we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?

Pytanie PS₂: Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- **PS_{2a}**: Stan współpracy
 - ✓ Jaki jest stan współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami?
 - ✓ Jakie korzyści wynikają z działań podejmowanych przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?
- **PS_{2b}**: Uwarunkowania współpracy
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami kształtującymi współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami a korzyściami we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

Badanie ma charakter eksploracyjno-diagnostyczny, a jego celem jest odkrycie uwarunkowań oraz korzyści związanych ze współpracą nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. W ramach badania wykorzystano kwestionariusze ankiet, w których wprowadzono metryczkę obejmującą dane demograficzne, takie jak płeć, wiek, staż pracy, wykształcenie, liczba lat współpracy, miejscowość. Informacje te pozwalają na dokładniejszą diagnozę kontekstu, w jakim funkcjonują nauczyciele i na zrozumienie wpływu zmiennych osobowych na wyniki współpracy eksploracji i wnikliwej diagnozy. Badania diagnostyczne, które są najbardziej adekwatne do rozpoznawania rzeczywistych stanów i uwarunkowań praktyki edukacyjnej, umożliwiają zarówno opis badanej sytuacji, jak i określenie korelacji pomiędzy zmiennymi. Co tworzy podstawę do formułowania wniosków o charakterze aplikacyjnym⁶⁷³.

⁶⁷³ J. Gnitecki, *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2006, s. 40; E. Wysocka, *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013, s. 13.

Badanie to ma dostarczyć wiedzy na temat stanu i uwarunkowań, które kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. W oparciu o wyniki badań, sformułowane zostaną wnioski dotyczące możliwych działań, które mogą poprawić jakość współpracy. Z uwagi na eksploracyjny charakter badania jego wyniki pozwolą na opracowanie wstępnych założeń do dalszych badań, które mogą prowadzić do sformułowania bardziej precyzyjnych hipotez⁶⁷⁴. W przypadku braku ugruntowanej teorii w tym obszarze, badanie nie opiera się na stawianiu hipotez w sensie tradycyjnym, ale na odkrywczych pytaniach, które prowadzą do głębszego zrozumienia badanych zjawisk. „Kiedy czegoś nie wiemy, to stawiamy pytania”⁶⁷⁵.

1.3. Zmienne i wskaźniki

Prowadząc badania o charakterze eksploracyjno-diagnostycznym, posłużono się językiem zmiennych, które są cechami konstytutywnymi dla danego zdarzenia. „Jeżeli o danej właściwości możemy powiedzieć, że przyjmuje ona różne (i co najmniej dwie) wartości, to jest to zmienna”⁶⁷⁶. W prowadzonym projekcie badawczym o charakterze eksploracyjno-diagnostycznym, uwzględniono zmienne wyrażone jakościowo i ilościowo. Zmienne ilościowe wyrażone są w skali ciągłych wartości (liczbowo), *ad exemplum* wiek respondentów, staż pracy nauczycieli, przedział czasowy współpracy. Zmienne jakościowe nie podlegają ścisłemu pomiarowi, lecz stwierdza się fakt ich występowania lub nieistnienia. Kolejność ich występowania, także nie ma w znaczenia w analizach statystycznych. Zmienne jakościowe reprezentują informację wyrażoną w sposób opisowy, co podkreśla ich nieciągły charakter, *ad exemplum* płeć, wykształcenie, awans zawodowy, cele współpracy, formy działania⁶⁷⁷.

W badaniach naukowych popularna klasyfikacja eksponuje trzy typy zmiennych, tj.: niezależnych (przyczynowe/predykatory), zależnych (skutki/efekty) i pośredniczących (mediujące/moderujące). Wiadomo, że zmienne

⁶⁷⁴ K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2000, s. 43; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 99.

⁶⁷⁵ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją...*, dz. cyt., s. 102-103.

⁶⁷⁶ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 184.

⁶⁷⁷ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa 2003, s. 41; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 50-51.

niezależne bezpośrednio lub pośrednio wpływają na zmienne zależne⁶⁷⁸. Zmienne niezależne są z góry ustalone i odnoszą się do rozkładu wartości z zbiorze obiektów wybranych przez badacza. Jest rzeczą oczywistą, że zmienna zależna stanowi skutek w określonym badaniu i podlega ona modyfikacjom pod wpływem zdarzeń. Natomiast zmienna pośrednicząca wpływa pośrednio na zależność rezultatu ostatecznego⁶⁷⁹. W niniejszych badaniach nie ukierunkowano się do odkrycia i ukazania zależności między zmiennymi czy też związków przyczynowych, lecz wskazania na korelacje zachodzące między nimi. Zatem nie jest uzasadnione przyjęcie tej typologii.

Przygotowanie pełnej procedury badawczej wymaga także ustalenia wskaźników, które są uszczegółowieniem określonej zmiennej. Zmienna ma charakter ogólny, natomiast wskaźnik zmiennej ma charakter operacyjny. Wskaźnik to coś obserwowalnego, po czym wiadomo, że dane zjawisko, najczęściej nieobserwowalne, wystąpiło⁶⁸⁰. Wskaźniki są tworzone poprzez zsumowanie wystąpienia danych zdarzeń, czyli *de facto* zmianę charakteru zmiennej z nominalnej na ilościową, co pozwala na przeprowadzenie bardziej zaawansowanych analiz.

W niniejszym procesie badawczym przyjęto zróżnicowaną strukturę zmiennych i odpowiadających im wskaźników, które pozwoliły na wieloaspektową analizę współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. W badaniu wyodrębniono zmienne niezależne, pośrednie i zależne, o charakterze jakościowym lub ilościowym, które zostały przyporządkowane do określonych wskaźników szczegółowych. Do zmiennych niezależnych zalicza się: cechy społeczno-demograficzne respondentów (takie jak płeć, wiek, wykształcenie, miejsce pracy i zamieszkania), grupę wiekową dzieci, lata uczęszczania dziecka do przedszkola, rodzaje współpracujących instytucji i organizacji, a także uwarunkowania wyboru (cele działania) – zarówno z rodziną, jak i z instytucjami i organizacjami. Zmienne pośrednie dotyczą uwarunkowań optymalizujących współpracę (osobowych i organiza-

⁶⁷⁸ A.W. Maszke, *Metodologia badań pedagogicznych*, Wyd. Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 70.

⁶⁷⁹ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 50–51.

⁶⁷⁹ K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją...*, dz. cyt., s. 45; K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania...*, dz. cyt., s. 40–41, T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 52.

⁶⁸⁰ J. Brzeziński, *Metodologia badań psychologicznych...*, dz. cyt., s. 196; A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 73–74.

cyjnych) oraz relacji i dokumentacji. Natomiast zmienne zależne odnoszą się do konkretnych form współdziałania oraz jego efektów dla różnych grup uczestników analizowanego projektu współpracy (dzieci, rodziców, nauczycieli, instytucji i organizacji). W grupie zmiennych zależnych znalazły się także: rodzaj instytucji i organizacji, współpraca z rodzicami (dziadkami), współpraca z instytucjami i organizacjami (deklarowana przez rodziców i nauczycieli), współpraca z instytucjami i organizacjami (deklarowana przez instytucje i organizacje), a także informowanie rodziców i dziadków o ich prawach i obowiązkach.

Dla wszystkich zmiennych została dokonana operacjonalizacja za pomocą odpowiednich wskaźników, zarówno jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru. Kompletna lista zmiennych i wskaźników, wraz z ich typologią, została przedstawiona w załącznikach [Zał. B-I].

Koncentrując się na jakości prowadzonych badań naukowych, dokonując konceptualizacji procedury badawczej, należy uwzględnić metody, techniki i narzędzia badawcze. Wybór wymienionych instrumentów oraz ich opis przedstawiono w kolejnym podrozdziale.

2. Metody, techniki i narzędzia badań

Moje zainteresowanie tematem współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci i zaplanowanie przeprowadzenia ich w każdym województwie w kraju, z uwagi na aspekt wiarygodności wyników, skłoniło mnie do wykorzystania metodologii badań ilościowych. Pomimo krytycznych uwag co do pozytywizmu metodologicznego, które skrupulatnie przedstawiła w swoim artykule Krystyna Duraj-Nowakowa⁶⁸¹, znamienny jest fakt, że w badaniach może uczestniczyć szerokie grono respondentów. Zatem generowanie i weryfikowanie konstruowanej teorii ogólnej nie odbywa się na podstawie kilku przypadków. W efekcie można doszukiwać się wyższego poziomu obiektywności.

W przypadku opisywanego projektu badawczego wyniki badań ilościowych stanowią trafny materiał do tworzenia wielowymiarowego, zastanego obrazu kreowanej przez nauczycieli przedszkoli kultury współpracy ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz interpretowania wniosków

⁶⁸¹ K. Duraj-Nowakowa, *Krytyka pozytywistycznego paradygmatu...*, dz. cyt., s. 19-42, opublikowane na stronie: <http://hdl.handle.net/11716/7105> (dostęp: 12.12.2024).

i projektowania perspektywicznych działań. Z uwagi na dużą liczebność respondentów w każdej z badanych grup uzyskane wyniki mogłyby zostać odniesione do całej populacji. Należy jednak zaznaczyć, że możliwości ich generalizacji są ograniczone, gdyż zastosowano niestandardyzowane kwestionariusze ankiet.

2.1. Metody pozyskiwania i analizowania danych

Uwzględniając sformułowane problemy badawcze, chcąc poznać interesujące mnie zjawisko, za najbardziej adekwatną klasyfikację uznałam podział Mieczysława Łobockiego⁶⁸². Zdecydowanie korzystnymi do poszukiwania odpowiedzi na postawione problemy badawcze okazały się następujące metody: analiza dokumentów, metoda szacowania (skala ocen), metoda sondażu⁶⁸³. Zebrane dane zostały poddane analizie matematyczno-statystycznej, w której zastosowano programach IBM SPSS Statistics 25.00, Test normalności rozkładu Kołomogorowa-Smirowa (K-S), Test U Manna-Whitney'a, Test chi-kwadrat (χ^2), Test dokładny Fishera-Snedecora (Test F), Test Kruskala-Wallisa, Test Dunna.

Metoda analizy dokumentów

Metoda analizy dokumentów w moim przedsięwzięciu badawczym była metodą uzupełniającą, którą posłużyłam się w badaniach próbnych. Metoda analizy dokumentów pozwoliła mi na opis i interpretację dokumentów. Materiały zawierały informacje o instytucjach i organizacjach współpracujących z przedszkolami. Koncentrowałam się na wyznaczonych celach współpracy i formach działania z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli oraz rodzicami dzieci. Podjęłam się jakościowej interpretacji danych zawartych w dokumentach. Dokładnie poznałam treści dokumentów i wyeksponowałam myśli pierwszoplanowe, które dotyczyły badanego problemu. Opierałam się na dokumentach pisanych, cyfrowych i obrazowych, dokumentach zastanych oraz dokumentach oficjalnych. Korzystałam z autentycznych dokumentów, które pochodziły bezpośrednio od źródła (koordynatora z ramienia instytucji i organizacji). Analiza zewnętrzna dokumentów (czas, miejsce, kto sporządził) potwierdzała ich autentyczność.

⁶⁸² M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006, s. 29-30.

⁶⁸³ Tamże, s. 29-30, 81-104, 211-241, 243-272.

Wzbogacona wiedza o współpracy instytucji i organizacji z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli wpłynęła na modyfikację narzędzi badawczych kierowanych do przedstawicieli instytucji i organizacji, rodziców oraz nauczycieli przedszkoli.

Metoda sondażu

Wykorzystanie metody sondażu diagnostycznego, a w szczególności ankiety i wywiadu nieskategoryzowanego zmierzało do określenia uwarunkowań współpracy i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz instytucji i organizacji współpracujących z badanymi przedszkolami. Ankieta i wywiadem posłużyłam się w badaniach próbnych, samą zaś ankietą w badaniach podstawowych. Narzędziem badawczym, który posłużył do zebrania danych był kwestionariusz ankiety. W badaniach pilotażowych kwestionariusz ankiety był skierowany do rodziców. Respondenci odpowiadali pisemnie na postawione im pytania zamknięte i otwarte. Zarówno w badaniach pilotażowych, jak i podstawowych kwestionariusz ankiety miała charakter anonimowy i audytoryjny. W drugim etapie badań, czyli podstawowym, dołączyłam typ kwestionariusza ankiety pocztowej w wersji elektronicznej. Posłużenie się metodą ankiety umożliwiło mi dotarcie do szerokiego grona adresatów.

Aby pogłębić swoją wiedzę na temat instytucji i organizacji współpracujących z nauczycielami przedszkoli i form działania ze środowiskiem wychowawczym dziecka, w badaniach pilotażowych posłużyłam się przestrzenią konstrukcji wiedzy, czyli wywiadem. Najczęściej wywiad przeprowadzałam przez telefon, podczas interakcji z drugą osobą, tworzyłam odpowiedni klimat, co stymulowało badanych do zadawalających wypowiedzi.

Podjęte przeze mnie badania pilotażowe, przeprowadzone przez dwie uzupełniające się metody badawcze, poskutkowały wytworzeniem istotnej wiedzy w obszarze instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami oraz dokonania modyfikacji w zestawie form działania nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Dodatkowo zainspirowało mnie do poszerzenia grona adresatów o dziadków oraz instytucje i organizacje w ujęciu globalnym, które współpracują z nauczycielami przedszkoli.

Metoda szacowania

Aby dokonać oceny poziomu komunikacji partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, skoncentrowałam się na metodzie szacowania, która była częścią składową metody sondażu, a konkretnie metody ankiety. Wybrana przeze mnie skala ocen była pięciostopniową skalą numeryczną (skala Likerta). Ankietowany zakreślał kółkiem jedną cyfrę od 1 do 5 w zależności od uznanego przez niego stopnia natężenia danej cechy. Wykorzystana przeze mnie metoda szacowania miała na celu ustalenie poziomu komunikacji respondentów, który jest istotnym uwarunkowaniem tworzenia właściwego klimatu psychicznego w trakcie spotkań partnerów. Nawiązanie właściwego kontaktu z drugą osobą skutkuje współpracą bez zakłóceń dla jej normalnego przebiegu, zachęca do przyjmowania pozytywnych postaw.

Matematyczno-statystyczne metody analizy danych

Zebrane dane podlegają opracowaniu metodami matematyczno-statystycznymi, które dostarczają konkretnych informacji niedwuznacznych. Wypowiedzi respondentów są zliczone i podlegają analizie za pomocą właściwie dobranych narzędzi matematyczno-statystycznych.

Analizę wyników badania wykonano w programach IBM SPSS Statistics 25.00. Przedstawiono wyniki dla ogółu badanych w każdym pytaniu (w formie tabel). Wyniki analizy porównawczej przedstawiono w formie tabel zawierających procenty (%) i liczebności, a także odpowiednie testy i współczynniki statystyczne.

Test normalności rozkładu Kołomogorowa-Smirowa (K-S)

Test nieparametryczny K-S stosowany jest do większych prób, wykonuje się go na wstępie, przed rozpoczęciem analiz w celu ustalenia rozkładu zmiennych i podjęcia decyzji o zastosowaniu odpowiednich testów statystycznych – parametrycznych i nieparametrycznych⁶⁸⁴.

Test U Manna-Whitney’a

Test nieparametryczny U Manna-Whitney’a znalazł zastosowanie z uwagi na testowanie różnic między dwiema próbami niezależnymi. W tej

⁶⁸⁴ R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008, s. 247.

analizie danych zostały porównane dwie grupy pod względem zmiennej ilościowej, gdyż rozkład danych nie odpowiadał kryterium dopasowania do rozkładu normalnego. Poza tym na wybór U Manna-Whitney'a wpłynęła różnica w liczbie respondentów porównywalnych grup⁶⁸⁵.

Test chi-kwadrat (χ^2)

W swoich badaniach z uwagi na dużą liczebność respondentów wykorzystałam Test chi-kwadrat, zaproponowany przez Karla Pearsona. Pierwszym krokiem, który wykonałam, było przygotowanie tablic wielodzielczych, skupiających dane odpowiadające zmiennym i grupom osób badanych. Ten etap był niezbędny do dalszych obliczeń statystycznych. Test chi-kwadrat polega na porównaniu częstości zaobserwowanych z częstościami oczekiwanymi przy założeniu hipotezy zerowej (o braku związku między zmiennymi). Metoda Pearsona pozwoliła na upewnienie się, czy dane zawarte w tablicy wielodzielczej dostarczają wystarczającego dowodu na związki pomiędzy zmiennymi (kategoria odpowiedzi) a grupą osób badanych⁶⁸⁶. Przyjęłam poziom istotności $\alpha = 0,05$. Gdy wartość χ^2 okazała się istotna na poziomie 0,05 ($p < 0,05$), to świadczyło o tym, że proporcje osób w grupach badanych zmieniały się istotnie w zależności od kategorii odpowiedzi. W przypadku, gdy wartość χ^2 była nieistotna statystycznie, to wnioskowałam, że pomiędzy grupami badanymi nie istniała różnica, jeśli chodzi o częstotliwość wyboru danej kategorii odpowiedzi.

W tabelach przedstawiam: χ^2 – statystykę testu Chi-2 oraz kluczową wartość „p”.

Test dokładny Fishera-Snedecora (Test F)

Test Fishera jest alternatywą dla testu Chi-2 Pearsona, opiera się na zmiennej F sformułowanej przez Ronalda Fishera oraz na rozkładzie wyprowadzonym przez George Snedecora. Stosuje się go w sytuacji, gdy liczebność obu grup respondentów jest niewielka ($N < 20$). To jest fundamentalna różnica

⁶⁸⁵ R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach...*, dz. cyt., s. 267-272; M. Cypriańska, S. Bedyńska, *Porównywanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, (w:) S. Bedyńska, A. Brzezińska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007, s. 203, 204.

⁶⁸⁶ Por. F. Clegg, *Po prostu statystyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 199-206; R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach...*, dz. cyt., s. 239-247.

między testem Chi-2 Pearsona a testem F. W obu testach wyznaczoną na podstawie statystyki testowej wartość p porównuje się z poziomem istotności α ⁶⁸⁷.

Test Kruskala-Wallisa

Statystyka Kruskala-Wallisa zalicza się do grupy testów nieparametrycznych, jest uogólnieniem testu U Manna-Whitney'a do przypadku porównania więcej niż dwóch grup. Bazuje na średnich rangach i medianach. Test Kruskala-Wallisa zastosowałam, gdyż porównywałam ze sobą kilka (więcej niż dwie) grup liczb niezależnych. Użycie testu Kruskala-Wallisa stało się uzasadnione, ponieważ zmienne mają charakter ilościowy, jednak nie spełniają wymaganych założeń testów parametrycznych⁶⁸⁸.

Test Dunna

Analiza post hoc – test porównania parami – jest uzupełnieniem analizy testem Kruskala Wallisa celem ustalenia różnic między poszczególnymi parami. W analizie niniejszych danych wykorzystano Test Dunna z korektą poziomu istotności Bonferroniego – korekta brała pod uwagę to, że było więcej niż dwie grupy i więcej niż jedno porównanie⁶⁸⁹.

W celu określenia siły związku pomiędzy analizowanymi zmiennymi zastosowano współczynnik korelacji. Przyjęto następujące kryteria interpretacyjne: (0,00 – 0,3] – słaba korelacja, (0,3 – 0,5] – umiarkowana korelacja, (0,5 – 0,7] – silna korelacja, (0,7 – 1,0] – bardzo silna korelacja. Zastosowanie tej skali pozwala na jednoznaczną i porównywalną ocenę uzyskanych wyników, ułatwiając interpretację współwystępowania pomiędzy badanymi zmiennymi.

W rezultacie wykorzystanie metod matematyczno-statystycznych implikuje ocenę zjawisk, określenie podobieństw i różnic między badanymi cechami oraz wyciągnięcie wniosków i uogólnień, które przyczynią się do poprawy jakości współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

⁶⁸⁷ R. Szwed, *Metody statystyczne w naukach...*, dz. cyt., s. 263, 264; K. Krejtz, I. Krejtz, *Jednoczynnikowa analiza wariancji w schemacie międzygrupowym*, (w:) S. Bedyńska, A. Brzezińska (red), *Statystyczny drogowskaz...*, dz. cyt., s. 210, 211.

⁶⁸⁸ W. Kruskal, *Use of ranks in one-criterion variance analysis*, „Journal of the American Statistical Association” 1952, No. 47 (260), s. 583-621; J. Koronacki, J. Mileńczuk, *Statystyka dla studentów kierunków technicznych i przyrodniczych*, WNT, Warszawa 2001, s. 476-478.

⁶⁸⁹ O.J. Dunn, *Multiple Comparisons among Means*, „Journal of the American Statistical Association” 1961, Vol. 56, s. 54-64.

2.2. Charakterystyka narzędzi badań

Zagłębiając się w problematykę badawczą do zbadania stanu i uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci wybrano technikę ankiety. W celu pozyskania danych skonstruowano autorskie kwestionariusze, dostosowane do specyfiki badanych grup: rodziców, dziadków, przedstawicieli instytucji i organizacji, nauczycieli. W tym przypadku świadomie zrezygnowano z wykorzystania narzędzi standaryzowanych, ponieważ dostępne rozwiązania nie obejmują szerokiego spektrum współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci oraz instytucjami i organizacjami, zwłaszcza z uwzględnieniem dziadków czy partnerów instytucjonalnych. Istniejące narzędzia koncentrują się zazwyczaj na relacji nauczyciel–rodzic, opierając się na tradycyjnym, jednostronnym modelu współpracy. Tymczasem przedmiotem niniejszej eksploracji była współpraca postrzegana jako proces dynamiczny, wielostronny i wieloaspektowy, zależny od kontekstu lokalnego oraz specyficznych potrzeb środowisk, w których badanie było prowadzone. Z tego powodu niezbędne było opracowanie narzędzi umożliwiających uchwycenie niuansów tych relacji, chociażby różnorodności form działania, znajomości praw i dokumentów, czynników ułatwiających współpracę, subiektywnych ocen postaw partnerów czy własnych kompetencji komunikacyjnych. Mimo braku pełnej standaryzacji narzędzi, podjęto działania mające na celu zwiększenie ich rzetelności i trafności, takie jak badania pilotażowe i klarowne formułowanie pytań. Biorąc pod uwagę fakt braku pełnej standaryzacji narzędzi, wyniki badań będą interpretowane z dużą ostrożnością bez generalizowania na całą populację.

Dla potrzeb opisywanego procesu badawczego, na podstawie literatury oraz konsultacji eksperckich, opracowano cztery kwestionariusze ankiet kierowane do rodziców, dziadków, instytucji i organizacji oraz nauczycieli przedszkoli. Aby gromadzone i przekazywane informacje były na wysokim poziomie wiarygodności, uwzględniono cztery grupy respondentów, osób, które najczęściej angażują się w działania przeprowadzane na terenie przedszkoli. Przygotowane narzędzia badawcze zostały ściśle skorelowane z przyjętym metodologicznym tokiem badań. Zawarte w nich pytania oparto na sformułowanych problemach badawczych, z uwzględnieniem zmiennych i wskaźników.

Konstrukcję wyznaczającą drogę poznania i gromadzenia danych stanowiły narzędzia diagnostyczne opisane poniżej:

Kwestionariusz ankiety kierowany do rodziców [Załącznik 1] składa się z 17 pozycji, pierwszych 13 pytań odnosi się do współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami, pozostałe pytania dotyczą współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Każda pozycja kwestionariusza składa się z pytania i wariantów odpowiedzi. W kwestionariuszu są zamieszczone pytania zamknięte oraz takie, które mają charakter po części zamknięty i otwarty, czyli pytania półotwarte. Warianty zamknięte umożliwiają respondentowi wybór propozycji odpowiedzi, które nie wyczerpują wszystkich możliwości. Udzielający odpowiedzi dokonuje wyboru tych spośród zasugerowanych przez badacza, które uważa za słuszne oraz udziela własnej odpowiedzi w wariancie *Inne*.

Jak wspomniałam wcześniej, kwestionariusz ankiety składa się z dwóch części. Pierwsza dotyczy współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami w opinii rodziców. W pierwszej części jest 13 pozycji, w tym 7 pytań zamkniętych typu: pytania z wyborem (płeć rodziców, miejscowość zamieszkania rodziców, liczba lat kontaktu rodziców z nauczycielami), pytanie z ukrytą opcją (wiek rodziców), pytanie ze skalą szacunkową pięciostopniową (umiejętności komunikacyjne rodzica), pytania wprowadzające do pytania właściwego (realizacja procesu współpracy przez nauczycieli), pytanie deklarujące/niedeklarujące pogłębianie wiedzy rodziców o ich prawach i obowiązkach wobec dziecka. Pozostałych 6 pozycji zajmują pytania półotwarte (wykształcenie rodzica, formy działalności, postawy nauczycieli, korzyści wynikające ze współpracy, pozostałe uwarunkowania, dokumenty zawierające prawa i obowiązki wobec dziecka).

Druga część kwestionariusza dotyczy wiedzy rodziców w obszarze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Ten fragment składa się z 4 pytań: pytania wprowadzającego do pytania właściwego (deklarowanie współpracy z instytucjami i organizacjami lub jej brak) i pytań półotwartych (rodzaje instytucji i organizacji, z którymi współpracują nauczyciele przedszkoli, korzyści wynikające ze współpracy, pozostałe uwarunkowania kształtujące współpracę z instytucjami i organizacjami).

Celem zbieranych od rodziców odpowiedzi było wzbogacenie wiedzy na temat uwarunkowań sprawnego przebiegu prowadzonego przez nauczycieli przedszkoli procesu współpracy z rodzicami oraz poznanie odczuć ro-

dziców o rezultatach współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Kwestionariusz ankiety kierowany do dziadków [Załącznik 2] obejmuje 13 pozycji, które składają się z pytania i wariantów odpowiedzi. W kwestionariuszu zamieszczone są pytania zamknięte oraz pytania półotwarte. Warianty zamknięte umożliwiają respondentowi wybór propozycji odpowiedzi, które nie wyczerpują wszystkich możliwości. W wariantach pytań półotwartych udzielający odpowiedzi dokonuje wyboru tych spośród zasugerowanych przez badacza, które uważa za słuszne oraz udziela własnej odpowiedzi w wariantach *Inne*.

Krótką charakterystyką 13 pozycji przedstawia się następująco: 6 pytań zamkniętych, w tym typu: pytania z wyborem (płeć, miejscowość zamieszkania dziadków, liczba lat kontaktu dziadków z nauczycielkami i nauczycielami wnuczki i wnuka), pytanie z ukrytą opcją (wiek dziadków), pytanie ze skalą szacunkową pięciostopniową (umiejętności komunikacyjne dziadków), pytania wprowadzające do pytania właściwego (realizacja procesu współpracy przez nauczycieli). Pozostałych 6 pozycji zajmują pytania półotwarte (wykształcenie dziadków, formy działalności, postawy nauczycieli, korzyści będące efektem współpracy z nauczycielami wnuczki i wnuka, pozostałe uwarunkowania, dokumenty zawierające prawa i obowiązki wobec dziecka).

Celem zbieranych od dziadków odpowiedzi było wzbogacenie wiedzy na temat uwarunkowań sprawnego przebiegu prowadzonego przez nauczycieli przedszkoli procesu współpracy z dziadkami oraz poznanie odczuć dziadków o efektach tej współpracy (korzyści).

Kwestionariusz ankiety kierowany do instytucji i organizacji współpracujących z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli [Załącznik 3] jest zbudowany z 11 pozycji, które odnoszą się do przedmiotu prowadzonych badań. Każda pozycja kwestionariusza składa się z pytania i wariantów odpowiedzi. W kwestionariuszu zamieszczone są pytania zamknięte oraz takie, które mają charakter po części zamknięty i otwarty, czyli pytania półotwarte. Warianty zamknięte umożliwiają respondentowi wybór propozycji odpowiedzi, które nie wyczerpują wszystkich możliwości. Udzielający odpowiedzi dokonuje wyboru tych spośród zasugerowanych

przez badacza, które uważa za słuszne oraz udziela własnej odpowiedzi w wariancie *Inne*.

W kwestionariuszu są cztery pytania zamknięte typu: pytania z wyborem (przedział czasowy kontaktu z nauczycielami przedszkoli; wielkość miejscowości, w której mieści się instytucja i organizacja), pytanie ze skalą szacunkową pięciostopniową (ocena umiejętności komunikacyjnych przedstawicieli instytucji i organizacji), pytanie wprowadzające do pytania właściwego (realizacja procesu współpracy z nauczycielami przedszkoli). Pozostałych siedem pozycji zajmują pytania półotwarte (rodzaj instytucji i organizacji, cele współpracy przyjęte przez instytucje i organizacje, formy działalności oferowane przez instytucje i organizacje, postawy nauczycieli, korzyści będące efektem współpracy, pozostałe uwarunkowania).

Celem pozyskiwania danych od przedstawicieli instytucji i organizacji było wzbogacenie wiedzy na temat uwarunkowań sprawnego przebiegu procesu współpracy prowadzonego przez nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami współpracującymi z nauczycielami przedszkoli, w tym celów współpracy instytucji i organizacji z nauczycielami przedszkoli oraz poznanie korzyści wynikających z owej współpracy.

Kwestionariusz ankiety kierowany do nauczycieli przedszkoli [Załącznik 4], który umożliwia zebranie danych dotyczących współpracy nauczycieli z rodzicami oraz instytucjami i organizacjami, składa się z 23 pozycji. Pierwszych 16 pytań odnosi się do współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami, pozostałe pytania dotyczą współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Każda pozycja kwestionariusza składa się z pytania i wariantów odpowiedzi. W kwestionariuszu zamieszczone są pytania zamknięte oraz takie, które mają charakter po części zamknięty i otwarty, czyli pytania półotwarte. Warianty zamknięte umożliwiają respondentowi wybór propozycji odpowiedzi, które nie wyczerpują wszystkich możliwości. Udzielający odpowiedzi dokonuje wyboru tych spośród zasugerowanych przez badacza, które uważa za słuszne oraz udziela własnej odpowiedzi w wariancie *Inne*.

Jak wspomniałam wcześniej, kwestionariusz ankiety składa się z dwóch części. Pierwsza dotyczy współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami w opinii nauczycieli. Zbudowana jest z 16 pozycji, w tym osiem stanowią pytania zamknięte typu: pytania z wyborem (płeć, stopień awansu zawodo-

wego, miejscowość pracy nauczyciela, liczba lat kontaktu nauczyciela z rodzicami), pytania z ukrytą opcją (wiek nauczyciela, staż pracy nauczyciela), pytanie ze skalą szacunkową pięciostopniową (umiejętności komunikacyjne badanego nauczyciela), pytanie wprowadzające do pytania właściwego (realizacja procesu współpracy). Pozostałych osiem pozycji zajmują pytania półotwarte (wykształcenie nauczyciela, cele współpracy, formy działalności, postawy rodziców, korzyści wynikające ze współpracy, pozostałe uwarunkowania, dokumenty zawierające prawa i obowiązki wobec dziecka).

Druga część kwestionariusza dotyczy współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Ten fragment składa się z siedmiu pytań: pytania wprowadzającego do pytania właściwego (deklarowanie współpracy z instytucjami i organizacjami lub jej brak), pytanie ze skalą szacunkową pięciostopniową (umiejętności komunikacyjne badanego) i pytań półotwartych (cele współpracy z instytucjami i organizacjami, rodzaje instytucji i organizacji, postawy przedstawicieli instytucji i organizacji, korzyści wynikające ze współpracy, uwarunkowania kształtujące współpracę z instytucjami i organizacjami).

Celem zbieranych od nauczycieli odpowiedzi było wzbogacenie wiedzy na temat uwarunkowań sprawnego przebiegu prowadzonego przez nauczycieli przedszkoli procesu współpracy z rodzicami oraz instytucjami i organizacjami współpracującymi z nauczycielami przedszkoli, w tym celów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami oraz instytucjami i organizacjami. Ponadto poznanie odczuć nauczycieli o efektach tej współpracy.

Kwestionariusz ankiety kierowany do nauczycieli przedszkoli [Załącznik 5], który ma na celu dostarczenie danych na temat współpracy nauczycieli przedszkoli z dziadkami składa się z 16 pozycji. Każda pozycja kwestionariusza składa się z pytania i wariantów odpowiedzi. W kwestionariuszu zamieszczone są pytania zamknięte oraz pytania półotwarte. Warianty zamknięte umożliwiają respondentowi wybór propozycji odpowiedzi, które nie wyczerpują wszystkich możliwości. Udzielający odpowiedzi dokonuje wyboru tych spośród zasugerowanych przez badacza, które uważa za słuszne oraz udziela własnej odpowiedzi w wariantcie *Inne*.

Zasadniczo arkusz składa się z 8 pytań zamkniętych typu: pytania z wyborem (płeć, stopień awansu zawodowego, miejscowość pracy nauczyciela, liczba lat kontaktu nauczyciela z rodzicami), pytania z ukrytą opcją

(wiek nauczyciela, staż pracy nauczyciela), pytanie ze skalą szacunkową pięciostopniową (umiejętności komunikacyjne nauczyciela), pytanie wprowadzające do pytania właściwego (realizacja procesu współpracy). Pozostałych osiem pozycji zajmują pytania półotwarte (wykształcenie nauczyciela, cele współpracy, formy działalności, postawy rodziców, korzyści wynikające ze współpracy, pozostałe uwarunkowania, dokumenty zawierające prawa i obowiązki wobec dziecka).

Celem zbieranych od nauczycieli odpowiedzi było wzbogacenie wiedzy na temat uwarunkowań sprawnego przebiegu prowadzonego przez nauczycieli przedszkoli procesu współpracy z dziadkami, w tym celów współpracy z dziadkami oraz poznanie odczuć nauczycieli o efektach tej współpracy.

3. Strategia badań

Strategicznym etapem badań naukowych jest sporządzenie planu badań w celu uporządkowania kolejnych kroków badacza. Jego struktura dostosowana jest do potrzeb procesu badawczego. Plan badań zawiera temat badań, cel badań, który wyznacza pytania badawcze i hipotezy. Poza tym zostaje określona procedura gromadzenia danych (tj. dobór respondentów, określenie miejsca gromadzenia danych, wyznaczenie granic czasowych). Istotnym krokiem jest wytypowanie procedur gromadzenia danych: metod, technik i narzędzi badań. W kolejnym kroku, dokonuje się wyboru metod statystycznych oraz sposobu analizy i interpretacji zgromadzonych danych. *In fine* planu badawczego akcentuje się potrzebę sformułowania wniosków, wraz z uzasadnieniem. Plan badań może uwzględniać badania pilotażowe, tak jak to ma miejsce w niniejszym procesie badawczym.

De facto badania dotyczyły wyznaczenia stanu i uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz wyznaczenia korzyści, określających ową współpracę. Prezentowany projekt badawczy został osadzony w strategii badań ilościowych (nomotetycznych). Strategia ta pozwoliła na zbieranie danych w celu opisanie dużej populacji na podstawie dobranej grupy respondentów, która stanowiła jej część.

Osadzenie projektu badawczego w trafnie wybranej teoretycznej koncepcji, umożliwia przede wszystkim dokonanie analizy zebranych danych. Niewątpliwie inspiracją do interpretacji pozyskanych informacji w procesie

badawczym stał się przede wszystkim filozoficzny egzystencjalizm i personalizizm, pądocentryzm, naturalizm oraz na psychologia humanistyczna i pedagogika humanistyczna.

3.1. Organizacja badań pilotażowych

Projekt badawczy zapoczątkowały badania pilotażowe⁶⁹⁰, które przeprowadziłam metodą sondażu diagnostycznego za pomocą ankiety. Wykorzystałam do tego kwestionariusz ankiety kierowany do rodziców dzieci przedszkolnych. Łącznie przebadalam 28 przedszkoli, w tym 12 przedszkoli (42,80%) w 'małych miastach', 5 przedszkoli (17,80%) w 'dużych miastach', 11 przedszkoli (39,40%) na obszarze wiejskim⁶⁹¹ w województwie mazowieckim.

W sumie do wszystkich placówek dostarczono 300 kwestionariuszy ankiet, z czego wypełniono zadawalającą liczbę (88,00%). Ankieterzy zamieszkiwali wszystkie trzy wyznaczone obszary, różne co do wielkości, jak i różniące się liczbą mieszkańców, co umożliwiło porównanie podejmowanego problemu badawczego w zróżnicowanych środowiskach. Z przedszkoli wiejskich powróciło 86,00% kwestionariuszy ankiet, z małych miast – 87,00% kwestionariuszy ankiet, a z dużych miast – 91,00% kwestionariuszy ankiet.

Badana próba liczyła łącznie 264 osoby. Byli to rodzice dzieci uczęszczających do przedszkoli w różnym przedziale czasowym. Grupa ankietowanych rodziców składała się zarówno z kobiet, jak i mężczyzn. Istniało zróżnicowanie respondentów względem płci, znacznie więcej było kobiet (68,90%) niż mężczyzn (około 29,90%). Taka sytuacja miała miejsce zarówno na wsi (kobiet 79,10%), jak i w małym mieście (kobiet 67,80%) oraz w dużym mieście (kobiet 60,40%). Wśród badanych rodziców zdecydowana większość (45,50%) była w wieku 31-40 lat. Ta grupa wiekowa była najliczniej reprezentowana w małym mieście.

W celu dokonania głębszej charakterystyki grupy zapytałam badanych rodziców o wykształcenie. Zasadniczo zdecydowanie najwięcej rodi-

⁶⁹⁰ E. Jagiełło, *Cooperation as element of well-balanced child's development*, (w:) *EDULEARN 17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies*, 3rd-5th July 2017, Barcelona, Spain; L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.). *Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED)*, Barcelona 2017, s. 8868-8879.

⁶⁹¹ W prowadzeniu badań uczestniczyli studenci III roku edukacji wczesnoszkolnej z wychowaniem przedszkolnym Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach w roku akademickim 2014/2015.

ców było z wykształceniem wyższym (34,30%). Ta grupa respondentów była najliczniej reprezentowana w małym mieście (48,30%) i w dużym mieście (47,30%).

Rodzice deklarowali, czy nauczyciele przedszkola współpracują z nimi, wskazywali cele współpracy i formy działania, określali swój poziom kompetencji komunikacyjnych i postawy partnerów, wyliczali korzyści płynące ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami. Pozostałe pytania dotyczyły orientowania się w prawach i obowiązkach wobec dziecka oraz innych determinantów kreujących przebieg współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami⁶⁹².

W następnym etapie badań pilotażowych adresatami byli nauczyciele przedszkoli, którzy wskazywali instytucje i organizacje współpracujące z nimi. W badaniach pilotażowych zrealizowanych na terenie województwa mazowieckiego uczestniczyło 110 przedszkoli⁶⁹³. Badania były przeprowadzone metodą wywiadu nieskategoryzowanego przez telefon oraz drogą mailową, nie wszystkie przedszkola chciały udzielić odpowiedzi, około 30,00% odmówiło rozmowy.

Ostatecznie podmioty współpracujące z przedszkolami podzieliłam na trzy kategorie: lokalne, krajowe i międzynarodowe. Na podstawie zgromadzonych danych stwierdzono, że badani nauczyciele najczęściej współpracowali z instytucjami i organizacjami lokalnymi, co potwierdziło około 71,00% respondentów; około 26,00% twierdziło, iż współdziała z ogólnopolskimi partnerami, a tylko około 3% wyszło poza granice kraju.

Respondenci wśród instytucji i organizacji lokalnych wymienili: powiatową stację sanitarno-epidemiologiczną (100,00%), poradnię psychologiczno-pedagogiczną (100,00%), władze lokalne (100,00%), bibliotekę (91,80%), policję (90,90%), straż pożarną (90,90%), placówki oświatowe (90%), muzeum regionalne/diecezjalne (81,80%), ośrodek doskonalenia nauczycieli (81,80%), instytucje związane ze zdrowiem (81,80%), lokalne media (81,80%), kurator oświaty (81,80%), kościoły/organizacje wyznaniowe (81,80%), ośrodek pomocy społecznej (81,80%), dom/ośrodek kultury (72,70%), instytucje użyteczności publicznej (72,70%), schronisko dla zwierząt (68,20%), teatr (63,60%), zakład pracy (54,60%), kino (45,50%), uczelnia/szkoła wyższa (30,9%), nadleśnictwo (18,20%), parki krajobrazowe (18,20%), Agencja Rynku

⁶⁹² E. Jagiełło, *Cooperation as element...*, dz. cyt.

⁶⁹³ Badania przeprowadzone przez dr E. Wyczółkowską w 2015 r. na terenie województwa mazowieckiego.

Rolnego (13,60%). W kategorii „Inne” zostały wymienione podmioty: pogotowie ratunkowe, urząd stanu cywilnego, rada osiedlowa, gospodarstwa agroturystyczne, Społeczny Ośrodek Rehabilitacji i Edukacji Dzieci Niepełnosprawnych „Nadzieja” w Chełmie, Wojewódzki Ośrodek Ruchu Drogowego (WORD), stowarzyszenia lokalne, Małopolskie Towarzystwo Oświatowe, do każdego z nich przyznało się dziesięć przedszkoli, co stanowi 0,50% wszystkich zaznaczeń w kategorii „lokalne”. Ponadto jedno przedszkole dopisało: „Sursum Corda”.

Analiza danych pokazała, że przedszkola podejmują współpracę z podmiotami prowadzącymi akcje ogólnokrajowe. Do najpopularniejszych zaliczono Ministerstwo Edukacji Narodowej (90,90%), Akademię Zdrowego Przedszkolaka (72,70%), Akademię Aquafresh (72,70%) i Fundację ABCXXI (72,70%). Niewiele mniej przedszkoli za partnerów wybrało instytucje kulturalne (63,60%), wydawnictwa (63,60%), Wojewódzką Stację Sanitarno-Epidemiologiczną (63,60%) i Lasy Państwowe (45,50%). Dwadzieścia przedszkoli przyznało się do współpracy z Ligą Ochrony Przyrody (18,20%). Pod terminem „Inne” zostały umieszczone: Polski Instytut Sztuki, Stowarzyszenie „Krajowa Unia Producentów Soków”, Grupa Maspex Wadowice, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, Fundacja Bez Tajemnic, Polskie Stowarzyszenie Montessori, Polski Instytut Montessori, Hasbro Play-Doh, hurtownia zabawek i pomocy dydaktycznych, Fundacja „Nasza Ziemia”, Ośrodek Doskonalenia i Kształcenia Ustawicznego „PARTNER” w Zabrze, Fundacja Dzieci Niczyje, Polskie Radio S.A.

Wyniki pokazały, że badane przedszkola były partnerami zagranicznych przedszkoli. Najczęściej miało to miejsce podczas realizacji projektu międzynarodowego (w ramach programu Comenius). Tyle samo przedszkoli włączyło się do przedsięwzięć zainicjowanych przez OMEP oraz w akcje UNICEF (18,20%). O połowę mniej przedszkoli przystąpiło do współpracy z Narodowym Biurem Programu eTwinning (9,10%) i międzynarodową organizacją studencką AIESEC (9,10%). Pod hasłem „Inne” zamieszczono: Football Academy, WHO, Polsko-Niemieckie Centrum, Euroregion Pomerania; Międzynarodowa Fundacja, Kultury, Sztuki i Nauki IFCAS; Euroregion Pradziad, Federacja Polek w Kanadzie, Przedszkola Montessoriańskie w USA, Azejbėrdzanie.

Instytucji i organizacji najrzadziej wskazywanych w próbie badawczej, występujących w kategorii *Inne*, nie uwzględniłam w kwestionariuszach ankiet badań podstawowych, które zostały rozesłane do przedszkoli i pozostałych instytucji.

Kolejnym krokiem w badaniach pilotażowych było wytypowanie form działalności partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami oraz instytucjami organizacjami. W efekcie uzyskałam dane, że badani nauczyciele przedszkoli uwzględniają następujące formy współpracy: *korzystanie ze strony internetowej, prowadzenie kroniki przedszkolnej, spotkania okolicznościowe, wycieczki, zawody sportowe, spartakiady i konkursy (uczestnikami rodzice, nauczyciele), szkolenia i warsztaty, zebrania ogólne i zebrania z udziałem specjalistów, badania sondażowe (np. ankiety), rada rodziców, rada przedszkola, zebrania grupowe, zebrania z udziałem specjalistów, wystawki prac dzieci, prace na rzecz przedszkola, konsultacje indywidualne*. Niewielu mniej nauczycieli wskazało: *pikniki (90,90%), festyny (90,90%), dni otwarte (90,00%), akcje charytatywne (97,30%), gazetki przedszkolne (98,80%), zajęcia otwarte (90,90%), dyżury cotygodniowe/comiesięczne (95,50%), zajęcia adaptacyjne (98,20%), spotkania ze specjalistami/ekspertami (99,10%), kiermasze (70,00%)*. Około połowa respondentów deklarowała: *kontakty telefoniczne (54,50%), kontakty e-mailowe (53,60%), skrzynkę uwag, propozycji i wniosków (46,40%), korespondencję listowną (44,50%)*. Z nieco mniejszą częstotliwością wymieniano: *koncerty (muzykami dzieci, rodzice i nauczyciele), kącik dla rodziców, klub dla rodziców, zeszyt pilnej korespondencji*. Żaden z respondentów nie przyznał się do odbywania wizyt w domach wychowanków i do wprowadzania dyżurów dla rodziców (rodzic w roli asystenta). W kategorii *Inne* pojawiły się formy: *ulotki, prowadzenie bloga, udział w zajęciach relaksacyjnych, wspólna gimnastyka*. Nowe propozycje form zostały zamieszczone w zmodyfikowanych kwestionariuszach ankiet. *Zainteresowanie pracami z teczki indywidualnej dziecka i loterie fantowe* usunęłam zaś z listy form, gdyż zostały określone jako dodatkowe sposoby współpracy z rodzicami i dziadkami.

Po uzyskaniu informacji od nauczycieli przedszkoli o instytucjach i organizacjach podejmujących współpracę z nauczycielami przedszkoli dokonano analizy ich misji w tym obszarze. Pozyskiwałam informacje bezpośrednio poprzez rozmowy telefoniczne z przedstawicielami instytucji i organizacji, otrzymywałam również charakterystykę działalności danej instytucji i organi-

zacji w kontekście współpracy z przedszkolami drogą mailową. Zebrane informacje dopełniałam pośrednio poprzez analizę dokumentów, publikacji, analizowanie stron internetowych wskazanych instytucji i organizacji.

Badane próby nie były reprezentatywne dla swoich populacji, tj. rodziców dzieci w wieku przedszkolnym, czynnych nauczycieli przedszkoli oraz instytucji i organizacji współpracujących z nauczycielami przedszkoli w województwie mazowieckim. Dobór osób miał charakter celowy, według miejsca zamieszkania w kontekście rodziców i miejsca pracy w przypadku nauczycieli oraz lokalizacji instytucji i organizacji. Każdy badany rodzic wyrażał dobrowolnie chęć wypełnienia kwestionariusza ankiety. Również każdy nauczyciel wyrażał zgodę na podjęcie rozmowy z badaczką. Nawiązanie rozmowy z przedstawicielami instytucji i organizacji poprzedziła ich zgoda na wypowiedzanie się w zaprezentowanym temacie. Respondenci pilotażu z własnej woli udostępniali dokumenty, a niektórzy przesyłali on-line lub w wersji papierowej misję swojej instytucji i organizacji. Badania były indywidualne i grupowe, a realizowano je w trakcie wielu spotkań i rozmów.

Przeprowadziłam badania próbne pilotażowe w celu weryfikacji stanu i uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami oraz wynikających z niej korzyści, sformułowanych w skonstruowanym przeze mnie projekcie badań. Pozyskana wiedza o stanie i uwarunkowaniach pogłębiła spojrzenie na problematykę współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Sprawozdanie z pilotażu wygenerowało potrzebę sformułowania kwestionariuszy ankiet skierowanych do dziadków oraz nauczycieli w kwestii współpracy z dziadkami. Natomiast zebrane informacje od nauczycieli współpracujących z instytucjami i organizacjami oraz przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami okazały się niezbędne do opracowania kolejnych kwestionariuszy ankiet, które skierowałam do instytucji i organizacji. Otwarte pytania zamieszczone w opracowanym narzędziu przyniosły różnorodność odpowiedzi, które wykorzystałam do skonstruowania kafeterii.

Pilotaż dał intelektualną satysfakcję z konceptualizacji i rekonceptualizacji kluczowych celów i z przygotowania badań ogólnokrajowych tak, aby zapewnić im powodzenie.

3.2. Czas i miejsce badań właściwych

Badania właściwe, których wybrane wyniki prezentuje ta praca, zrealizowałam w latach 2016-2017. Natomiast statystyczną interpretację pozyskanych danych przeprowadziłam w latach 2018-2020, w kolejnych latach dokonując korekty. Poprzedzono je badaniami pilotażowymi⁶⁹⁴, przeprowadzonymi w 2015 r. Badaniami podstawowymi objęłam wszystkie województwa w Polsce. W każdym województwie wybrałam co najmniej dwa przedszkola na wsiach, co najmniej dwa w małych miastach oraz co najmniej dwa w dużych miastach. Od dyrektorów otrzymałam zgodę ustną lub pisemną (e-mail) na przeprowadzenie badań oraz informację o liczbie kwestionariuszy ankiet.

3.3. Organizacja badań właściwych

Przekazałam 6 000 sztuk kwestionariuszy ankiet kierowanych do rodziców, 2 000 sztuk – do dziadków i 1 800 sztuk – do nauczycieli (dotyczących: współpracy z rodzicami oraz współpracy z instytucjami i organizacjami), pocztą tradycyjną lub dowiozłam osobiście. Przekazywanie korespondencji do przedszkoli oraz ich powrót odbywały się pod moją kontrolą oraz innych pracowników naukowych. Jak wcześniej wspomniałam, w badaniach pilotażowych uczestnikami badań byli rodzice dzieci w wieku przedszkolnym i nauczyciele przedszkoli ze wsi, z małych miast (do 100 tys. mieszkańców) oraz dużych miast (powyżej 100 tys. mieszkańców)⁶⁹⁵, znajdujących się na terenie województwa mazowieckiego, w celach porównawczych. Kolejne dwie badane grupy stanowili nauczyciele przedszkoli współpracujący z instytucjami i organizacjami oraz przedstawiciele instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami na terenie województwa mazowieckiego.

W badaniach właściwych wzięłam pod uwagę:

- rodziców, zamieszkujących wsie, małe miasta i duże miasta na terenie całej Polski;

⁶⁹⁴ 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 element...*, dz. cyt.

⁶⁹⁵ Dla przejrzystości tekstu w dalszej części publikacji, wyrażenie miasto do 100 tys. mieszkańców zastąpione zostanie terminem 'małe miasto', a miasto powyżej 100 tys. mieszkańców, będzie określone jako 'duże miasto'.

- dziadków, zamieszkujących wsie, małe miasta i duże miasta na terenie całej Polski;
- nauczycieli pracujących w przedszkolach na wsiach, w małych miastach i w dużych miastach na terenie całej Polski;
- przedstawicieli instytucji i organizacji o zasięgu globalnym, współpracujących z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli.

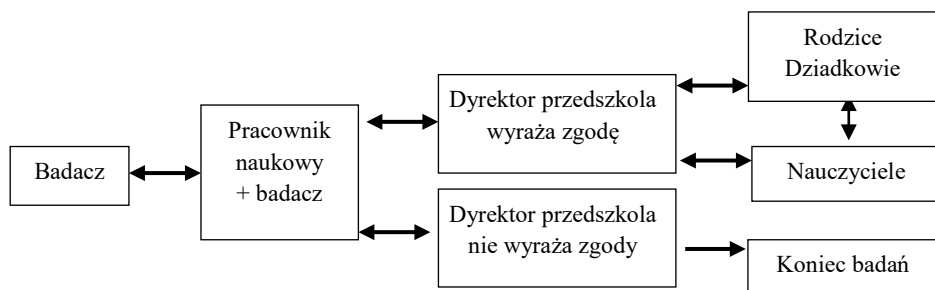
Trudności w dotarciu do szerokiego grona respondentów skłoniły mnie do zastosowania metody kuli śnieżnej⁶⁹⁶. Nieprobabilistyczna technika doboru próby została użyta do celów eksploracyjnych w badaniach pilotażowych oraz w badaniach podstawowych.

Badania właściwe przeprowadzane były w przedszkolach, w których dyrektorzy wyrazili zgodę ustną lub pisemną. Zdarzało się, że dyrektorzy prosili o potwierdzenie wiarygodności moich badań, wówczas wysyłałam dokument uwierzytelniający moje działania naukowe, podpisany przez dyrektora Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach (obecnie Uniwersytetu w Siedlcach). W przypadku odmowy przeprowadzenia badań poszukiwałam kolejnego przedszkola w tej miejscowości lub innej w danym województwie, o takiej samej lub zbliżonej liczbie mieszkańców. Dyrektorzy przedszkoli przekazywali otrzymane kwestionariusze ankiet nauczycielom. Natomiast kwestionariusze ankiet adresowane do rodziców i dziadków były dostarczane do rąk własnych adresatów przez dyrektorów przedszkoli lub nauczycieli przedszkoli. Rodzice i dziadkowie wypełniali je w placówce przedszkolnej lub w domu. Zdarzało się, że rodzice przekazywali arkusze dziadkom oraz na odwrót dziadkowie – rodzicom. Otrzymałam też informację, że rodzice i dziadkowie rozsyłali kwestionariusze między sobą na portalach społecznościowych. Dodatkowo dla zainteresowanych osób udostępniłam internetowe kwestionariusze ankiet⁶⁹⁷. W każdym przypadku obowiązywała zasada dobrowolności i zasada anonimowości. Niektórzy dyrektorzy przeglądali wypełnione kwestionariusze ankiet przed odesłaniem do mnie w celu wykorzystania uzyskanych wyników do doskonalenia w swojej placówce planów współpracy ze środowiskiem wychowawczym

⁶⁹⁶ E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 213, 247, 548.

⁶⁹⁷ Dla dziadków: www.ebadania.pl/207f852e1a6b5b3c; dla instytucji: www.ebadania.pl/fe295b1dfid83b1d; dla nauczycieli o dziadkach: www.ebadania.pl/af42b38c84dieb6c; dla nauczycieli o rodzicach: www.ebadania.pl/5ado232baea44308; dla rodziców: www.ebadania.pl/4ddobe3ae758eob6.

dzieci. W trakcie przeglądania odrzucali niewypełnione kwestionariusze ankiet, z przekazanych informacji wynika, że był to niewielki odsetek. Aby zapewnić anonimowość, arkusze kodowano kolejno, nie uwzględniano adresów przedszkoli.



Schemat 6. Organizacja badań z rodzinami dzieci oraz nauczycielami przedszkoli
Źródło: opracowanie własne.

Natomiast do instytucji i organizacji kwestionariusze ankiet (ok. 1500 szt.) wysłałam drogą mailową i pocztą tradycyjną. Poszukiwałam kontaktów na stronach internetowych głównych siedzib instytucji i organizacji, na których zamieszczono serwisy poszczególnych jednostek w każdym województwie oraz korzystałam z map interaktywnych z zaznaczonymi jednostkami podrzędnymi.



Schemat 7. Organizacja badań z instytucjami i organizacjami
Źródło: opracowanie własne.

W przypadku instytucji i organizacji zgodę na badania wyrażali dyrektorzy (naczelnicy, kierownicy, prezesi). Podczas wstępnej rozmowy przed-

stawiałam cel badań oraz zapraszałam do dobrowolnego udziału, zapewniałam o zachowaniu dyskrecji. W trakcie prowadzenia badań nie zdarzyło się, aby proszono o uwierzytelnienie moich badań. Dokumenty wypełniały osoby do tego wyznaczone, którym przypisałam nazwę ‘przedstawiciele instytucji i organizacji współpracującej z nauczycielami przedszkoli’. Kilka instytucji i organizacji otrzymało ankietę mailem, a odesłało tradycyjną pocztą. Niewiele znaczący procent przedstawicieli instytucji i organizacji wyraziło zgodę na badania, ale poprosili o korespondencję wyłącznie tradycyjną pocztą. Ten zabieg mógłby naruszyć zasadę poufności, aby zapobiec takiej sytuacji, koperty z adresami zostały zniszczone, natomiast kodowanie arkuszy odbyło się po ich wymieszaniu.

Ostatnie kwestionariusze ankiet powróciły do mnie w lutym 2017 r. Warto dodać, że niewielki odsetek instytucji i organizacji odmówiło wypełnienia kwestionariusza ankiet, argumentując innym charakterem relacji z przedszkolami, *ad exemplum*:

Uprzejmie informuję, że zakres pytań zawartych w ankiecie nie jest adekwatny do charakteru współzależności, jaki występuje pomiędzy Urzędem Miasta (...) a podległymi/prowadzonymi przedszkolami. Być może współpraca z władzami lokalnymi wskazana przez ankietowane przedszkola dotyczyła innych niż prowadzące jednostki samorządu terytorialnego, działające na danym terenie (powiaty/samorząd województwa). (02.01.2017)

W odpowiedzi na e-mail dotyczący prośby wypełnienia ankiety dotyczącej współpracy z przedszkolami, uprzejmie informuję, że Wydział Edukacji jako organ prowadzący placówki przedszkolne współpracuje na zasadach określonych w przepisach prawa oświatowego oraz w ramach sprawowanego nadzoru nad dyrektorem danej placówki. Pytania zawarte w ankiecie nie mają bezpośredniego przełożenia na zasady współpracy Wydziału Edukacji z nadzorowanymi przedszkolami. (19.12.2016)

W związku z otrzymaną ankietą dot. współpracy z przedszkolami informuję, iż Powiatowe Centrum Pomocy Rodzinie w (...) obejmuje indywidualnym wsparciem dzieci w wieku przedszkolnym będące jednocześnie osobami niepełnosprawnymi, których opiekunowie ubiegają się o udzielenie pomocy lub umieszczonymi w pieczy zastępczej. W związku z powyższym brak jest możliwości odniesienia się do pytań zawartych w przesłanej ankiecie. (29.12.2016)

4. Charakterystyka osób badanych

4.1. Dobór i liczba badanych rodziców, dziadków, nauczycieli

Uczestnikami badań byli rodzice i dziadkowie⁶⁹⁸ dzieci uczęszczających do każdej grupy wiekowej w wybranych przedszkolach. Trzecią grupę respondentów tworzyli nauczyciele tych dzieci. Dobór respondentów miał charakter celowy, w większości zostali oni pozyskani przy wsparciu dyrektorów przedszkoli. Wybierałam przedszkola w każdym województwie, na wsi, w małym mieście i dużym mieście, tak aby była w nim każda grupa wiekowa: 3-latki, 4-latki, 5-latki i 6-latki. Trudności wystąpiły w przypadku przedszkoli na wsi, najczęściej były tam grupy mieszane.

W procesie badawczym wzięło udział 4 818 respondentów, w tym: 2051 'Rodziców o nauczycielach', 725 'Nauczycieli o rodzicach', 1314 'Dziadków o nauczycielach', 728 'nauczycieli o dziadkach'. Nie wszystkie kwestionariusze mogły być uwzględnione w badaniach, a szczegółowe informacje o ankietowanych, statystyki opisowe badanej próby osób w podziale na grupy, zawiera tabela 4. Największą część 'Rodziców o nauczycielach' i 'Nauczycieli o rodzicach' stanowią kobiety. Ponad połowa 'Rodziców o nauczycielach' jest w przedziale wiekowym 31-40 lat. W przypadku 'Nauczycieli o rodzicach' w każdym przedziale wiekowym jest zbliżony procent badanych. Zdecydowana większość grupy 'Rodziców o nauczycielach' i 'Nauczycieli o rodzicach' posiada wykształcenie wyższe. Biorąc pod uwagę stopień awansu zawodowego 'Nauczycieli o rodzicach', można stwierdzić, że przeważają nauczyciele kontraktowi, chociaż pozostałe grupy są o zbliżonej liczebności. Ponad jedna trzecia 'Nauczycieli o rodzicach' w większości pracują w mieście do 100 tys. mieszkańców, jeśli chodzi o pozostałe miejscowości (co do wielkości), liczba pracujących jest podobna. Najwięcej badanych rodziców zamieszkuje miasta do 100 tys. mieszkańców, niewiele mniej na wsi. Większość badanych nauczycieli pracuje z dziećmi 3-letnimi, trochę mniej z 4-latkami, pozostałe grupy są mniej liczne. Najwięcej 'Rodziców o nauczycielach', których dzieci uczęszczają do przedszkola pierwszy rok i drugi rok, wzięło udział w badaniach.

⁶⁹⁸ W dalszej analizie statystycznej wyrażenia: Rodzice, którzy wypowiadają się o współpracy z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli; Dziadkowie, którzy wypowiadają się o współpracy z nauczycielami przedszkoli; Nauczyciele, którzy współpracują z rodzicami; Nauczyciele, którzy współpracują z dziadkami, zastąpiono odpowiednio skrótami: Rodzice o nauczycielach; Dziadkowie o nauczycielach; Nauczyciele o rodzicach i Nauczyciele o dziadkach. Natomiast ogólnie wszystkie wymienione grupy respondentów z bazy Rodzina, zastąpiono skrótem Respondenci o rodzinie.

Tabela 4. Statystyki opisowe badanych osób w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami dzieci

Uwarunkowania		Rodzice o nauczycielach		Nauczyciele o rodzicach	
		N (2051)	%	N (725)	%
Płeć	Kobieta	1594	77,72	695	95,86
	Mężczyzna	440	21,45	27	3,72
	Brak odp.	17	0,83	3	0,42
Wiek rodziców / nauczycieli w latach ^(a)	<31 lat	659	32,13	247	34,07
	31-40 lat	1055	51,44	236	32,55
	>40 lat	317	15,46	220	30,35
	Brak odp.	20	0,97	22	3,03
Wykształcenie	Podstawowe	44	2,15	0	0,00
	Zawodowe	165	8,04	0	0,00
	Średnie	620	30,23	0	0,00
	Pomaturalne	-	-	25	3,03
	Wyższe zawodowe/licencjackie	263	12,82	117	16,14
	Wyższe	941	45,88	583	80,08
	Inne	-	-	-	-
Stopień awansu zawodowego	Brak odp.	18	0,88	-	-
	Nauczyciel stażysta	-	-	173	23,86
	Nauczyciel kontraktowy	-	-	222	30,62
	Nauczyciel mianowany	-	-	165	22,76
	Nauczyciel dyplomowany	-	-	165	22,76
Staż pracy w latach ^(b)	Brak odp.	-	-	-	-
	<5 lat	-	-	222	30,62
	5-10 lat	-	-	173	23,86
	>10 lat	-	-	242	33,38
Miejsce zamieszkania/ pracy ^(*)	Brak odp.	88	12,14	88	12,14
	Wieś	745	36,32	251	34,62
	Miasto do 100 tys. mieszkańców	803	39,15	256	35,31
	Miasto pow. 100 tys. mieszkańców	482	23,50	217	29,93
Lata uczęszczania dziecka do przedszkola/ grupa wiekowa ^(**)	Brak odp.	21	1,02	1	0,14
	Pierwszy rok/3-latki	618	30,13	202	27,86
	Drugi rok/4-latki	701	34,18	183	25,24
	Trzeci rok/5-latki	515	25,11	137	18,90
	Czwarty rok/6-latki	200	9,75	77	10,62
	Grupa mieszana	-	-	115	15,86
	Brak odp.	17	0,82	11	1,52

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga: ^(a) oznacza: 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 dalszej analizie 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; ^(b) Pod względem stażu pracy podzielono respondentów na 3 grupy – poniżej 5 lat, od 5 do 10 lat oraz powyżej 10 lat; ^(*) oznacza: miejsce zamieszkania w przypadku rodziców i dziadków; miejsce pracy w przypadku nauczycieli, ^(**) oznacza: w przypadku rodziców i dziadków – ile lat dziecko uczęszcza do przedszkola, w przypadku nauczycieli – grupa wiekowa wychowanków.

Z danych w tabeli 5 wnioskuję, że większość ‘Dziadków o nauczycielach’ i ‘Nauczycieli o dziadkach’ stanowią kobiety. Duży odsetek ‘Dziadków o nauczycielach’ przekroczyła 56. rok życia. W grupie respondentów ‘Nauczycieli o dziadkach’ w każdym przedziale wiekowym jest zbliżony procent badanych. Zdecydowana większość grupy ‘Nauczycieli o dziadkach’ posiada wykształcenie wyższe, a w grupie ‘Dziadków o nauczycielach’ większość ma wykształcenie średnie. Wśród badanych ‘Nauczycieli o dziadkach’ przeważają nauczyciele kontraktowi, chociaż pozostałe grupy są o zbliżonej liczebności. Ponad jedna trzecia ‘Nauczycieli o dziadkach’ w większości pracują w mieście do 100 tys. mieszkańców, jeśli chodzi o pozostałe miejscowości (co do wielkości) liczba pracujących jest podobna. Najwięcej badanych dziadków mieszka na wsi. Większość badanych nauczycieli pracuje z dziećmi 3-letnimi, trochę mniej z 4-latkami, pozostałe grupy są mniej liczne. Najwięcej ‘Dziadków o nauczycielach’ deklaruje, że ich wnuki uczęszczają do przedszkola drugi rok.

Tabela 5. Statystyki opisowe badanych osób w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z dziadkami dzieci

Uwarunkowania		Dziadkowie o nauczycielach		Nauczyciele o dziadkach	
		N (1314)	%	N (728)	%
Płeć	Kobieta	1000	76,10	697	95,74
	Mężczyzna	314	23,90	28	3,85
	Brak odp.	-	-	3	0,41
Wiek rodziców / nauczycieli w latach ^(*)	<31 lat	-	-	248	34,10
	31-40 lat	-	-	236	32,55
	>40 lat	-	-	222	30,62
	Brak odp.	-	-	22	3,03
Wiek dziadków w latach ^(*)	<56lat	342	26,03	-	-
	56-64 lat	496	37,75	-	-
	>64 lat	409	31,12	-	-
	Brak odp.	67	5,10	-	-
Wykształcenie	Podstawowe	62	4,72	-	-
	Zawodowe	314	23,89	-	-
	Średnie	572	43,53	-	-
	Pomaturalne	-	-	24	3,30
	Wyższe zawodowe/licencjackie	124	9,44	115	15,80
	Wyższe	234	17,81	579	79,53
	Inne	-	-	1	0,14
Stopień awansu zawodowego	Brak odp.	8	0,61	9	1,23
	Nauczyciel/ka stażysta	-	-	177	24,31
	Nauczyciel/ka kontraktowy	-	-	213	29,26
	Nauczyciel/ka mianowany	-	-	163	22,39
	Nauczyciel/ka dyplomowany	-	-	158	21,70
	Brak odp.	-	-	17	2,34

Staż pracy w latach ^(b)	<5 lat	-	-	225	30,91
	5-10 lat	-	-	173	23,76
	>10 lat	-	-	245	33,65
	Brak odp.	-	-	85	11,68
Miejsce zamieszkania/ pracy ^(*)	Wieś	620	47,18	243	33,38
	Miasto do 100 tyś. mieszkańców	482	36,68	247	33,93
	Miasto pow. 100 tys. mieszk.	204	15,53	212	29,12
	Brak odp.	8	0,61	26	3,57
Lata uczęszczania dziecka do przed- szkola/grupa wiekowa ^(**)	Pierwszy rok/3-latki	392	29,83	202	27,75
	Drugi rok/4-latki	504	38,36	184	25,27
	Trzeci rok/5-latki	349	26,56	138	18,96
	Czwarty rok/6-latki	69	5,25	77	10,58
	Grupa mieszana	-	-	116	15,90
	Brak odp.	-	-	11	1,51

Źródło: opracowanie własne.

Uwaga: ^(a) oznacza: Na potrzeby badania wpływu wieku na odpowiedzi podzielono badanych na 3 grupy: do 30 lat (<31), 31-40 lat (31-40) oraz powyżej 40 lat (>40). Podziału dokonano w taki sposób, aby grupy były odpowiednio liczne, podobnie liczne oraz by granice grup odnosiły się do logicznych kategorii; ^(b) Pod względem stażu pracy: 3 grupy – poniżej 5 lat, od 5 do 10 lat oraz powyżej 10 lat; ^(*) oznacza: miejsce zamieszkania w przypadku rodziców i dziadków; miejsce pracy w przypadku nauczycieli, ^(**) oznacza: w przypadku rodziców i dziadków – ile lat dziecko uczęszcza do przedszkola, w przypadku nauczycieli – grupa wiekowa wychowanków.

4.2. Dobór i liczba badanych instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami

Instytucje i organizacje wybierane były celowo, zgodnie z listą, która została wskazana przez respondentów w czasie badań pilotażowych. Poza tym, ich dobór wynikał z możliwości uzyskania w nich zgody na realizację badań. Kluczowym kryterium doboru jednostek poddawanych eksploracji było założenie, że podmiot współpracuje z przedszkolami w poszczególnych województwach. Prośby o udział w badaniach były kierowane do dyrektorów (prezesów) każdego tego typu instytucji i organizacji, którzy wskazywali osobę do kontaktu w badanym podmiocie. W tym miejscu należy nadmienić, że nie w każdym przypadku instytucje i organizacje odpowiadały na maila, a jeszcze inne odmawiały wypełnienia kwestionariusza ankiety. Zdarzały się też takie podmioty, które twierdziły, że nie współpracują z przedszkolami. Ostatecznie w badaniach wzięło udział 569 przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami⁶⁹⁹, a do dalszej analizy w niniejszym opracowa-

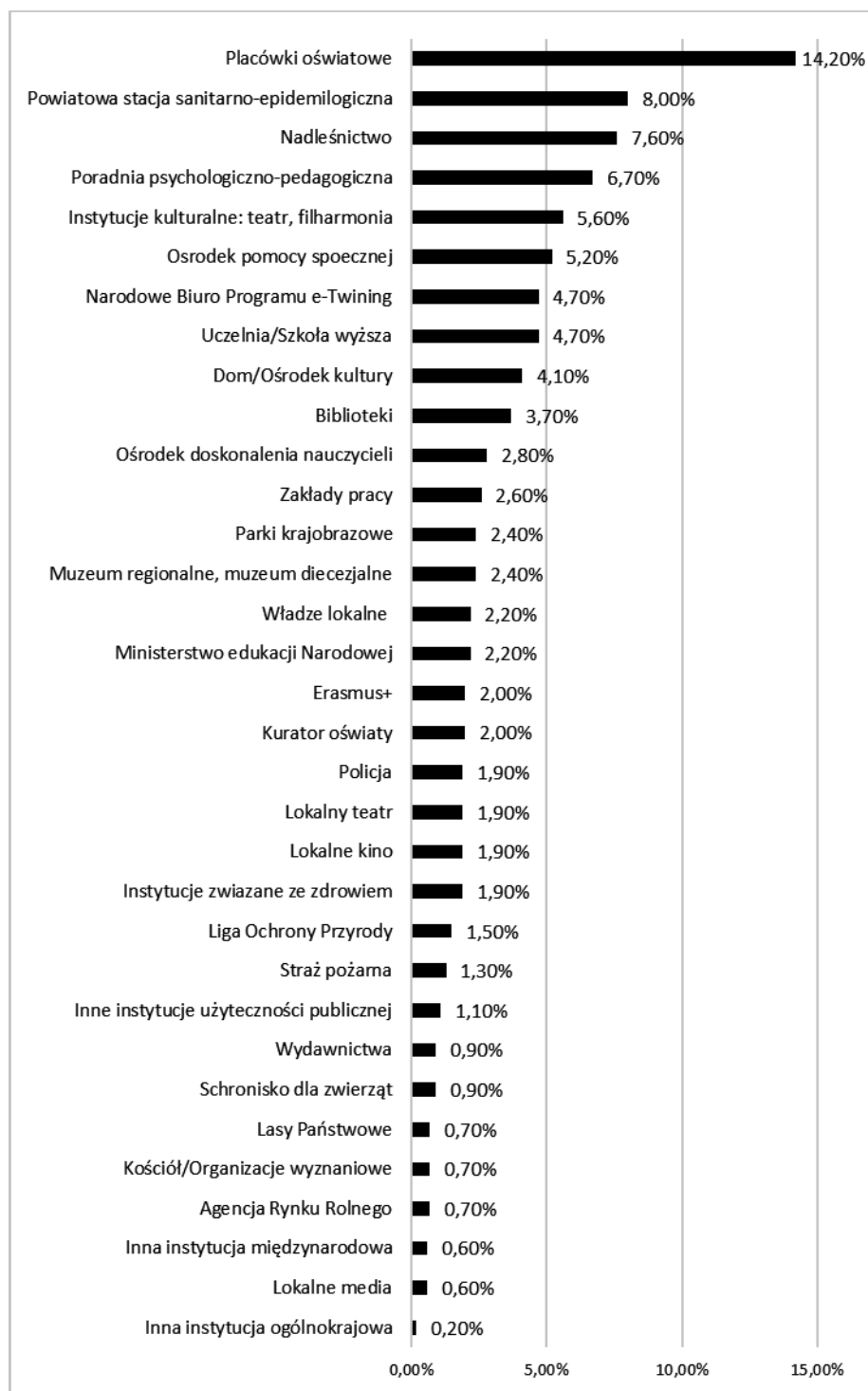
⁶⁹⁹ W dalszej analizie statystycznej wyrażenia: Rodzice, którzy wypowiadają się o współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami; Nauczyciele, którzy współpracują z instytucjami i organizacjami; Instytucje i organizacje, które współpracują z nauczycielami przedszkoli, zastąpię odpowiednio skrótami: 'Rodzice o instytucjach', 'Nauczyciele o instytucjach' i 'Instytucje

niu naukowym wzięto pod uwagę 531 kwestionariuszy ankiet. Najwięcej badanych reprezentowało *Inne placówki oświatowe* (14,00%). Liczni byli również przedstawiciele: *powiatowych stacji sanitarno-epidemiologicznych, nadleśnictw, poradni psychologiczno-pedagogicznych, Innych instytucji/organizacji lokalnych oraz ośrodków pomocy społecznej*. Ponad 20 respondentów pochodziło również z takich instytucji jak: *uczelnie/szkoły wyższe, Lasy Państwowe, zakłady pracy, domy/ośrodki kultury oraz biblioteki*. Szczegółowe informacje zostają przedstawione na wykresie 1.

W badaniu dotyczącym współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami uwzględniono również opinie nauczycieli przedszkoli oraz rodziców. Pytania odnoszące się do tego zagadnienia zostały włączone do kwestionariuszy ankiet dotyczących współpracy z rodziną. Ostatecznie analiza objęła deklaracje 725 nauczycieli i 1111 rodziców. Dobór respondentów był celowy. Wybierałam instytucje i organizacje współpracujące z przedszkolami w każdym województwie, na wsi, w małym mieście i w dużym mieście. Z analizy danych wynika, że większość badanych 'Rodziców o instytucjach' i 'Nauczycieli o instytucjach' stanowią kobiety. W pierwszej z wymienionych grup, dominują respondenci w przedziale wiekowym 31-40 lat. Natomiast w drugiej – poniżej 31 lat. W obu grupach przewyższa wykształcenie wyższe, przy czym wśród nauczycieli przedszkoli odsetek przekracza 80%, zaś wśród rodziców dzieci zaledwie 40%. 'Nauczyciele o instytucjach' to przede wszystkim nauczyciele kontraktowi. W kontekście czasu współpracy, wypowiadali się wyłącznie 'Instytucje o nauczycielach' i 'Nauczyciele o instytucjach'. Najwięcej respondentów obu grup deklarowało, że współpraca badanych instytucji i organizacji z przedszkolami trwa dłużej niż 10 lat. Warto podkreślić, że w przypadku ankietowanych nauczycieli każde wyróżnione pozostałe przedziały czasowe są o zbliżonej częstotliwości wskazań. Zarejestrowano prawie taki sam odsetek 'Nauczycieli o instytucjach' pracujących zarówno na wsi, jak i w mieście małym oraz w mieście dużym.

Z danych wynika, że najwięcej 'Instytucji o nauczycielach' ma swoje siedziby w miastach poniżej 100 tys. mieszkańców, jak również najwięcej 'Nauczycieli o instytucjach' pracuje w przedszkolach w miastach poniżej 100 tys. oraz większość 'Rodziców o instytucjach' deklaruje miejsce zamieszkania jako miasto poniżej 100 tys.

o nauczycielach'. Natomiast ogólnie wszystkie wymienione grupy respondentów z bazy „instytucje i organizacje” zastąpię skrótem 'Respondenci o instytucjach'.



Wykres 1. Instytucje/organizacje biorące udział w badaniach

Tabela 6. Statystyki wskaźników odsetkowych i liczebności dla instytucji i organizacji współpracujących z rodzicami dzieci oraz nauczycielami przedszkoli

Uwarunkowania		Instytucje i organizacje		Nauczyciele o instytucjach		Rodzice o instytucjach	
		N (531)	%	N (725)	%	N (111)	%
Płeć	K	-	-	665	96,30	825	74,30
	M	-	-	26	3,70	286	25,70
Wiek ^(a)	<31 lat	-	-	240	34,70	390	35,10
	31-40 lat	-	-	230	33,30	570	51,40
	>40 lat	-	-	200	28,90	149	13,40
	Brak	-	-	21	3,00	2	0,10
Poziom wykształcenia respondentów	Podstawowe	-	-	0	0	38	3,40
	Zawodowe	-	-	0	0	119	10,70
	Średnie	-	-	0	0	349	31,50
	Pomaturalne	-	-	23	3,40	-	0,00
	Wyższe zawodowe/licenc.	-	-	111	16,10	153	13,80
	Wyższe	-	-	556	80,40	451	40,60
	Inne	-	-	1	0,10	1	0,00
Stopień awansu zawodowego nauczycieli	Nauczyciele stażyści	-	-	165	23,90	-	-
	Nauczyciele kontraktowi	-	-	212	30,60	-	-
	Nauczyciele mianowani	-	-	157	22,70	-	-
	Nauczyciele dyplomowani	-	-	157	22,70	-	-
Staż współpracy ^(b) z przedszkolem	<5 lat	76	14,30	241	34,90	-	-
	5-10 lat	76	14,30	188	27,20	-	-
	>10 lat	379	71,40	262	37,90	-	-
Miejsce lokalizacji instytucji i organizacji/ przedszkoli/ zamieszkania	Wieś	144	27,10	239	34,60	346	31,10
	Małe miasto	242	45,60	244	35,30	495	44,60
	Duże miasto	145	27,30	208	30,10	268	24,10
	Brak	0	0,00	0	0,00	2	0,20

Źródło: badania własne.

Uwaga: ^(a) oznacza: Na potrzeby badania wpływu wieku na odpowiedzi podzielono badanych na 3 grupy: do 30 lat (oznaczona jako <31), 31-40 lat (31-40) oraz powyżej 40 lat (>40). W dalszej analizie 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; ^(b) Pod względem stażu pracy podzielono respondentów na 3 grupy – poniżej 5 lat, od 5 do 10 lat oraz powyżej 10 lat.

Największy odsetek instytucji i organizacji współpracowało z nauczycielami przedszkoli powyżej 10 lat. Z kolei tyle samo instytucji i organizacji współpracowało poniżej 5 lat, jak i w przedziale 5-10 lat. Blisko połowa badanych osób reprezentowała instytucje i organizacje z małych miast. Z danych wynika, że niemalże tyle samo reprezentowało instytucje i organizacje ze wsi, jak i z dużych miast.

5. Charakterystyka terenu badań

Badania przeprowadzono w każdym województwie w Polsce na wsi, w miastach do 100 tys. i miastach powyżej 100 tys. mieszkańców. Powierzchnia administracyjna Polski wynosi 312 679 km², podzielona jest na 16 województw, które składają się z 66 miast na prawach powiatu i 314 powiatów, a te z kolei są podzielone na 2 478 gmin. Według danych GUS w Polsce jest 919 miast (stan na 1 stycznia 2016 r.), najmniejszym miastem co do powierzchni jest Stawiszyn w województwie wielkopolskim, w powiecie kaliskim (0,99 km²), a największym Warszawa (517,24 km²). Polska graniczy od zachodu z Niemcami, od południa z Czechami i Słowacją, od wschodu z Ukrainą i Białorusią, od północy z Litwą i Rosją (obwód królewiecki).

Miasta powyżej 100 tys. mieszkańców to: Warszawa (stolica), Kraków, Łódź, Wrocław, Poznań, Gdańsk, Szczecin, Bydgoszcz, Lublin, Katowice, Białystok, Gdynia, Częstochowa, Radom, Sosnowiec, Toruń, Kielce, Rzeszów, Gliwice, Olsztyn, Bielsko-Biała, Bytom, Zabrze, Rybnik, Ruda Śląska, Zielona Góra, Tychy, Opole, Gorzów Wielkopolski, Dąbrowa Górnicza, Płock, Elbląg, Wałbrzych, Włocławek, Tarnów, Chorzów, Koszalin, Kalisz, Legnica.

Polskę zamieszkiwało w 2016 r. (początek moich badań) ogółem 38 426 239 ludności, w tym w miastach 23 149 270, a na wsi 15 277 539. Na koniec badań (2017 r.) liczba mieszkańców zmniejszyła się o 3 893 ludności, w tym w miastach o 23 477, na wsi zaś 19 014⁷⁰⁰. W ogólnej liczebności ludności kraju znajdują się dzieci w wieku przedszkolnym, szczegółowe liczby zamieszczono w tabeli 7. Większość dzieci polskich w latach szkolnych 2015/2016 i 2016/2017 uczęszczała do placówek wychowania przedszkolnego (tabela 8).

Tabela 7. Liczba dzieci w wieku przedszkolnym w Polsce

Grupa wiekowa	2016 r.		2017 r.	
	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś
3-latki	220 083	159 331	216 758	156 079
4-latki	227 367	165 491	219 661	160 087
5-latki	234 178	171 357	226 674	166 382
6-latki	243 621	180 224	233 284	172 353

Źródło: swaid.stat.gov.pl/Demografia_dashboards/Raporty_predefiniowane/RAP_DBD_DEM_2.aspx (dostęp: 08.02.2018)

⁷⁰⁰ swaid.stat.gov.pl/Demografia_dashboards/Raporty_predefiniowane/RAP_DBD_DEM_2.aspx (dostęp 08.02.2018).

Tabela 8. Dzieci uczęszczające do placówek wychowania przedszkolnego w danym roku szkolnym (w % ogółu dzieci w wieku)

Wiek dzieci	2015/2016			2016/2017		
	Ogółem	Miasta	Wieś	Ogółem	Miasta	Wieś
3 lata	70,5	87,8	46,6	67,1	82,7	45,6
4 lata	83,9	97,8	64,7	84,6	99,9	63,6
5 lat	97,4	108,2	82,6	90,7	102,6	74,3
6 lat	x	x	x	79,6	87,9	68,5

Źródło: <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html> (dostęp: 07.10.2018).

Uwaga: Dla roku szkolnego 2015/2016 odsetek dzieci nie jest podawany z uwagi na fakt objęcia dzieci 6-letnich obowiązkiem szkolnym; Odsetek dzieci 5-letnich uczestniczących w zajęciach w placówkach wychowania przedszkolnego zlokalizowanych w miastach przekroczył 100% ze względu na uczęszczanie do przedszkoli dzieci dowożonych ze wsi przez rodziców.

System oświaty w Polsce obejmuje publiczne i niepubliczne żłobki oraz przedszkola, szkoły podstawowe, szkoły ponadpodstawowe, policealne, artystyczne, szkoły specjalne i placówki oświatowo-wychowawcze, a także opiekuńcze. W badaniach uwzględniłam przedszkola, do których uczęszczały dzieci w wieku od 3 do 6 lat. Liczba formalnie zarejestrowanych przedszkoli w roku szkolnym 2015/2016 wynosiła 11 331, w tym: 7 584 w mieście i 3 747 na wsi, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych w mieście 1 661, na wsi 6 177, zespołów wychowania przedszkolnego i punktów przedszkolnych w mieście 775, na wsi zaś 1 171⁷⁰¹. W roku szkolnym 2016/2017 funkcjonowało 21 700 formalnie zarejestrowanych placówek, w tym: przedszkoli 7 905 w mieście i 3 857 na wsi, oddziałów przedszkolnych w szkole podstawowej w mieście 1 952, na wsi 6 094, zespołów wychowania przedszkolnego i punktów przedszkolnych w mieście 762, na wsi 1 105. Obserwuje się wzrost liczby wszystkich placówek przedszkolnych o 2,70% w stosunku do roku poprzedniego⁷⁰².

Placówki wychowania przedszkolnego na ogół wchodzą we współpracę z rodzicami oraz instytucjami i organizacjami, dowodzą tego raporty sporządzane przez przedszkola⁷⁰³. Otwieranie się przedszkoli na środowisko stało się jednym z wymagań wytypowanych przez nadzór pedagogiczny w Polsce, gdy wprowadzono System Ewaluacji Oświaty (SEO). Wiele instytucji i organizacji także wiąże swoją misję, a w efekcie dopracowuje tak statuty, aby znalazł się w nich wątek edukacyjny.

⁷⁰¹ www.dlaprzedzskolaka.info/galeria/67604/4094074/41936 (dostęp: 08.02.2018).

⁷⁰² stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-... (dostęp: 07.10.2018).

⁷⁰³ www.npseo.pl/action/raports (dostęp: 08.02.2018).

Rozdział IV

WSPÓŁPRACA NAUCZYCIELI PRZEDSZKOLI ZE ŚRODOWISKIEM WYCHOWAWCZYM DZIECI – PREZENTACJA WYNIKÓW BADAŃ

Nadanie mocy idei współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci stało się poprzez usankcjonowanie prawne zawarte w dokumentach wewnętrznych przedszkola i zewnętrznych (ogólnokrajowych, międzynarodowych). Literatura przedmiotu zawiera szeroki zakres wyjaśnień istoty i znaczenia współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. W całokształcie znaczeń interpretacyjnych współpraca rozpatrywana jest jako dialog i działanie pomiędzy rodzinami dzieci, nauczycielami przedszkoli oraz przedstawicielami instytucji i organizacji. W rezultacie współpraca sprowadza się do „swoistej postaci relacji, stosunków międzyludzkich (...), do postaci wielopodmiotowego działania zorganizowanego, *sui generis* procesem edukacyjnym”⁷⁰⁴. Współpraca z roku na rok zyskuje coraz większe znaczenie ze względu na różne inicjatywy oferowane w przedszkolach, mające na celu włączenie środowiska wychowawczego dzieci do życia przedszkolnego. Przeprowadzanych jest coraz więcej projektów badawczych praktycznych i teoretycznych, których przedmiotem jest współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci⁷⁰⁵, zdarzają się także

⁷⁰⁴ A. Gulczyńska, A. Rybińska, W. Segiet, *Współdziałanie rodziców i nauczycieli*, (w:) H.M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2020, s. 345-346.

⁷⁰⁵ R. Fudala, *Współpraca czy konflikt? O relacji między instytucją przedszkola a rodzicami*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” 2020, nr 13, s. 120-137, <https://studiapaedagogica.uken.krakow.pl/article/view/8573>; B. Kalinowska-Witek, *Rola rodziny i przedszkola w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2024, vol. 19, No.2 (73), s. 11-24; E. Tamošiūnaitė, *Modelowanie placówki kształcenia przedszkolnego jako uczącej się organizacji: zaangażowanie rodziców i ich doświadczenie w korzystaniu z usług placówki wychowania przedszkolnego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2024, nr 1, s. 128-142; E. Kikas, P.L. Poikonen, M. Kontoniemi, A. L. Lyyra, M.K. Lerkkanen &

publikacje o współpracy z instytucjami i organizacjami. Pomimo to wciąż aktywne pozostaje pytanie: dlaczego nie osiągnięto w tym obszarze satysfakcjonujących efektów? Na podstawie rezultatów dociekań badawczych można wskazać, że współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci bywa czasami trudna i skomplikowana. Dzieje się tak często wówczas, gdy dziecko przejawia problemy wychowawcze bądź też, kiedy jedna ze stron jest nastawiona wrogo do drugiej. Wtedy jakakolwiek rozmowa, spotkanie kończy się konfliktem. Naturalne jest, że włączenie się partnerów we współdziałanie wiąże się z ustanowieniem wspólnych celów, zasad i form działania. Bez wątpienia każda osoba włączona do grupy, wnosi własny zasób oczekiwań⁷⁰⁶, przekonań i doświadczeń. Problem więc tkwi w umiejętności komunikowania się, wypracowywania rozwiązań i kompromisu, osiągnięciu porozumienia. Zatem rozwijanie kompetencji komunikacyjnych i społeczno-emocjonalnych partnerów jest kluczowym zadaniem przedszkola, źródłem wiedzy i praktyki w tym obszarze mogą to być spotkania z ekspertami czy specjalistami, warsztaty, konferencje i inne formy działania. Ważnym aspektem w realizacji zadań przedszkola określonych w podstawie programowej jest podmiotowość uczestników współpracy. Nauczyciele przedszkoli, wychodząc w kierunku środowiska wychowawczego z inicjatywą współdziałania na rzecz dzieci, powinni traktować uczestników jak równoważnych sobie partnerów. Uwagi te odnoszą się w zdecydowanej mierze także do kształcenia przyszłych nauczycieli przedszkoli na wyższych uczelniach. Absolwent kończąc szkołę wyższą z bogatym doświadczeniem teoretycznym i praktycznym w zakresie współpracy z rodzicami dzieci oraz instytucjami i organizacjami, dzięki posiadanej i wzmocnionej refleksyjności w działaniu, ma większe szanse na budowanie klimatu zaufania i życzliwości.

Budowanie wspólnej płaszczyzny działania nauczycieli przedszkoli z partnerami otwiera wrota do wychowania nowego i odpowiedzialnego społeczeństwa. W kontekście powyższych rozważań podjęłam badania, które zmierzały m.in. do określenia częstości występowania uwarunkowań oddziałujących ze współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz wynikających z niej korzyści dla partnerów.

A. Niilo, *Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics In Estonia and Finland*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2011, Vol. 55, Issue 1, s. 23-37; M. Malović, S. Malović, *Parent’s perspective on the quality of kindergarten*, „Research In Pedagogy” 2017, No. 2, s. 200-220.

⁷⁰⁶ G. Bielecka, *Oczekiwania rodziców wobec przedszkola – analiza badań własnych*, „Edukacja · Terapia · Opieka” 2022, nr 4, s. 39-40.

1. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem rodzinnym dzieci

Przystąpienie do wnikliwej analizy danych wymagało wyboru testów. Oczywiście jest, że sprawdzenie normalności rozkładu to istotny element w analizie danych. W przypadku, gdy rozkład jest normalny stosuje się testy nieparametryczne (np. Manna-Whitneya, Kruskala-Wallisa). Testy parametryczne stosuje się, kiedy dane zbliżone są do rozkładu normalnego, opierają się na założeniach dotyczących rozkładu bazowej populacji, z której pobrano próbkę (Test t-Studenta, Jednoczynnikowa analiza wariancji: ANOVA).

1.1. Statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem Kołmogorowa-Smirnowa w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci

W celu analizy rozkładu badanych zmiennych przeprowadzono obliczenia statystyk opisowych, które obejmowały miary tendencji centralnej (średnia arytmetyczna, mediana), miary rozproszenia (odchylenie standardowe, zakres zmienności, minimum, maksimum) oraz miary kształtu rozkładu (skośność, kurtoza), co umożliwiło szczegółową charakterystykę rozkładu poszczególnych zmiennych. Statystyki te pozwalają na ocenę zarówno ogólnej tendencji wartości, jak i ich zróżnicowania, co jest istotne w kontekście dalszej analizy statystycznej. W przypadku prezentowanych badań, analizy statystyczne przeprowadzono z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 25.0. Za pomocą programu obliczone zostały statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa dla zmiennych ilościowych.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa w całej próbie w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci [Zał. J]

Analiza statystyczna wszystkich badanych zmiennych wykazała istotne odstępstwa od rozkładu normalnego, co potwierdziły wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa. W większości przypadków rozkłady charakteryzowały się dodatnią skośnością, wskazującą na asymetrię prawostronną i dominacją niż-

szych wartości. Wyjątek stanowiły zmienne komunikacja⁷⁰⁷ i dokumenty wew-
nętrne przedszkola, dla których odnotowano skośność ujemną – prze-
wagę wyników wysokich.

Pod względem kurtozy przeważały wartości ujemne, co świadczy
o rozkładach platykurtycznych – bardziej spłaszczonych niż rozkład normal-
ny, z ograniczona liczbą wartości skrajnych, w niektórych przypadkach (np.
cele kulturowe, kontakty korespondencyjne, dokumenty międzynarodowe)
odnotowano rozkłady leptokurtyczne, co wskazuje na większą koncentrację
wyników wokół wartości skrajnych lub bliskich skrajności.

Zaobserwowane odchylenia od normalności nie były w większości
znaczne, skośność i kurtoza mieściły się w przedziale (-2,2), co pozwala na
ostrożne stosowanie metod analizy statystycznej niewymagających ścisłej
normalności rozkładu, wyjątki dotyczą pojedynczych wskaźników, dla któ-
rych obserwowane wartości wykaczały poza przyjęte granice, co sugeruje
potrzebę zastosowania metod nieparametrycznych lub transformacji danych
w dalszych analizach.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa- Smirnowa wśród 'Rodziców o nauczycielach' w kontekście współpracy nau- czycieli z rodzinami dzieci [Zał. K]

W przeprowadzonych analizach zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa
w celu oceny zgodności empirycznych rozkładów zmiennych z rozkładem
normalnym. Uzyskane wyniki wskazały na istotne statystycznie odchylenie
od normalności we wszystkich przypadkach, co uzasadniło zastosowanie
metod statystyki nieparametrycznej w dalszej analizie danych.

W celu pogłębienia charakterystyki rozkładów uwzględniono również
wartości skośności i kurtozy, które umożliwiły określenie kierunku asymetrii
(lewoskośność lub prawoskośność) oraz stopnia koncentracji obserwacji wo-
kół wartości centralnych (kurtoza ujemna – rozkład spłaszczony, kurtoza
dodatnia – rozkład bardziej skupiony). Wskaźniki te stanowiły istotne uzu-
pełnienie informacji na temat struktury rozkładów i stanowiły podstawę do
interpretacji dominujących tendencji w badanych zmiennych.

⁷⁰⁷ W badaniach przyjęto następującą klasyfikację poziomu komunikacji: wysoki (bardzo dobry, dobry), przeciętny (wystarczający) oraz niski (zły, bardzo zły). Ponieważ uzyskane dane mieściły się w kategorii komunikacji na poziomie wysokim, w dalszej analizie posługiwano się określeniem „komunikacja” w odniesieniu do tej grupy.

Zaobserwowane charakterystyki rozkładów przedstawiają się następująco:

- rozkład lewoskośny i leptokurtyczny wykazano dla zmiennych odnoszących się do komunikacji oraz dokumentów wewnętrznych przedszkola;
- rozkład prawoskośny i platykurtyczny stwierdzono w odniesieniu do większości form działania oraz postrzeganych korzyści, z wyłączeniem:
 - spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców oraz kontaktów korespondencyjnych, które charakteryzowały się rozkładem prawoskośnym i leptokurtycznym;
 - form komunikacji zbiorowej oraz konsultacji pedagogicznych – rozkład lewoskośny i platykurtyczny;
 - korzyści dla dzieci – rozkład lewoskośny i platykurtyczny.

W obrębie zmiennej dotyczącej dokumentów zaobserwowano zróżnicowaną strukturę rozkładów:

- dokumenty ogólnokrajowe – rozkład prawoskośny i platykurtyczny;
- dokumenty międzynarodowe – rozkład prawoskośny i leptokurtyczny;
- dokumenty wewnętrzne – rozkład lewoskośny i leptokurtyczny.

Dodatkowo, zmienna czynniki ułatwiającej współpracę, reprezentowana przez wskaźnik cechy charakteryzujące partnerów współpracy, przyjmuje rozkład prawoskośny i leptokurtyczny.

Z uwagi na stwierdzoną nienormalność rozkładów większości zmiennych, rekomendowane jest wykorzystanie nieparametrycznych metod analizy statystycznej, które nie opierają się na założeniu normalności rozkładu danych. W szczególności, zastosowanie znajdują tu testy rangowe, takie jak test U Mana-Whitneya oraz test Kruskala-Wallisa.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród 'Nauczycieli o rodzicach' w kontekście współpracy nauczycieli z rodzinami dzieci [Załącznik L]

Analiza parametrów rozkładu zmiennych wykazała istotne odchylenie od rozkładu normalnego, potwierdzone wynikami testu Kołmogorowa-Smirnowa we wszystkich analizowanych przypadkach. Pomimo statystycznej istotności tych odchyleń, wartość skośności i kurtozy dla większości wskaźników mieszczą się w akceptowanym przedziale (-2,2), co wskazuje na umiarkowane odstępstwa od normalności i brak istotnych zniekształceń rozkładu.

Zaobserwowano dominację rozkładów lewoskośnych i plaktykurtycznych, co oznacza przewagę wyników wysokich nad niskimi oraz relatywnie spłaszczony rozkład, charakteryzujący się mniejszą koncentracją wyników wokół średniej i brakiem wartości odstających. Wskaźniki o rozkładzie prawoskośnym i plaktykurtycznym (np. wybrane formy działania czy niektóre wskaźniki w zakresie dokumentów i korzyści) wskazują na przewagę wyników niskich przy jednoczesnym braku wartości ekstremalnych. Nieliczne przypadki leptokurazy, przy jednoczesnej prawoskośności lub lewoskośności (np. kontakty korespondencyjne czy dokumenty międzynarodowe), świadczą o zwiększonej liczbie wartości zbliżonych do skrajnych lub rzeczywiście skrajnych.

Zatem, rozkłady analizowanych zmiennych charakteryzują się akceptowanym poziomem asymetrii i kurtozy, a ich profil statystyczny nie wskazuje na poważne naruszenie wymagań normalności, co umożliwia dalsze analizy statystyczne przy zastosowaniu procedur odpornych na umiarkowane odchylenia od rozkładu normalnego.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród 'Dziadków o nauczycielach' w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci [Zał. M]

Analiza rozkładów zmiennych wskazuje, że w przypadku wszystkich analizowanych skal statystycznie istotnie odnotowano odchylenie od rozkładu normalnego, co potwierdzają wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa. Mimo to, dla części wskaźników wartości skośności i kurtozy pozostają w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co świadczy o relatywnie niewielkich odchyleniach od normalności i pozwala na ostrożną interpretację wyników z zastosowaniem metod opartych na rozkładzie normalnym.

W większości przypadków rozkłady przyjmują charakter prawoskośny, co oznacza, że przeważają niższe wartości badanych cech. Obserwowana leptokurtyczność w niektórych wskaźnikach świadczy o zwiększonej koncentracji wyników wokół wartości średnich i skrajnych, natomiast platykurtyczność w innych przypadkach sugeruje większe rozproszenie danych bez obecności wyników odstających.

Szczególnie wyraźne odchylenie od rozkładu normalnego, zarówno pod względem skośności, jak i kurtozy, zaobserwowano w przypadku wskaźników dotyczących wybranych form współpracy z rodzinami dzieci oraz czynników warunkujących tą współpracę. Może to świadczyć o nierównomiernym rozkładzie zaangażowania oraz percepcji badanych aspektów przez

respondentów. Wyniki te sugerują potrzebę dalszej, pogłębionej analizy jakościowej oraz rozważenia nieparametrycznych metod statystycznych w dalszych etapach opracowania danych.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród 'Nauczycieli o dziadkach' w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci [Zał. N]

Wnioski z przeprowadzonej analizy statystycznej wskazują, że badane zmienne, mimo istotnych odchyień od rozkładu normalnego, wykazują odchylenie o niewielkie wielkości, co zostało potwierdzone wartościami skośności i kurtozy mieszczącymi się w przedziale $(-2,2)$. Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa wskazują na istotne różnice w rozkładzie dla każdej z analizowanych zmiennych, jednakże rozkłady te w większości przypadków przyjmują formę, która nie jest wystarczająco ekstremalna, aby wpłynęła negatywnie na rzetelność dalszej analizy statystycznej.

W szczególności zmienne takie jak cele działania, komunikacja, formy działania oraz czynniki ułatwiające współpracę wykazują tendencję do koncentracji wyników w dolnych lub górnych częściach skali, co sugeruje, że respondenci częściej osiągalili wyniki niższe lub wyższe, zależnie od charakterystyki zmiennej. Pomimo obecności odchyień od normalności obecność jedynie drobnych różnic w skośności i kurtozie pozwala na kontynuację analizy przy użyciu standardowych narzędzi statystycznych.

Podsumowując, choć wyniki wskazują na pewne odchylenie od rozkładu normalnego, ich wpływ na interpretację wyników jest marginalny. Dalsze analizy mogą opierać się na standardowych technikach analizy statystycznej, co pozwala na rzetelne i trafne wnioski dotyczące badanych zmiennych.

Ostatecznie, w celu porównania dwóch grup pod względem zmiennych ilościowych wykorzystano testu U Manna-Whitney'a, natomiast dla porównania pod względem zmiennych jakościowych – test χ^2 Pearsona bądź test dokładny Fishera. W celu ustalenia związków między zmiennymi wykorzystano współczynnik korelacji r Pearsona bądź współczynnik korelacji punktowo-dwuseryjnej. W ostatnim kroku za pomocą modelowania równań strukturalnych opracowano modele współpracy, korzyści i postaw dla rodziny dziecka, nauczycieli przedszkoli. Jako poziom istotności na potrzeby analiz przyjęto $\alpha = 0,05$.

1.2. Częstość występowania uwarunkowań oddziałujących na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem rodzinnym dzieci oraz wynikających z niej korzyści dla podmiotów oddziaływań edukacyjnych – analiza i prezentacja wyników badań własnych

Współpraca jako podstawowa idea leżąca u podstaw funkcjonowania systemów biologicznych, organizuje jednostki niższego poziomu w jednostki wyższego rzędu, które z kolei tworzą społeczeństwa⁷⁰⁸. Jednak mimo swojej fundamentalnej roli, współpraca pozostaje wyzwaniem dla kolejnych pokoleń badaczy reprezentujących różne dziedziny nauki. W kontekście edukacji przedszkolnej złożoność procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci obejmuje szereg działań o charakterze wieloczynnikowym. Z tego względu zasadne wydaje się skoncentrowanie uwagi na uwarunkowaniach tej współpracy, zarówno tych bardziej, jak i mniej prawdopodobnych. W konsekwencji próbę identyfikacji i zbadania częstotliwości poszczególnych uwarunkowań. Wyniki analizy częstości dla zmiennych nominalnych przedstawiono w tabeli 16.

Tabela 9. Analiza częstości uwarunkowań współpracy o charakterze nominalnym – w opinii rodziny

Uwarunkowania działania				N	%
Formy działań	Zbiorowe formy działania	Spotkania z ekspertem		1142	23,7
	Indywidualne formy działania	Wizyty domowe		119	2,5
		Kontakty telefoniczne		1948	40,4
Uwarunkowania relacji	Postawy	Postawy pozytywne	Postawa aktywna	3545	73,6
		Postawy negatywne	Postawa roszczeniowa	333	6,9
			Postawa atakująca	92	1,9
			Postawa obronna	353	7,3
		Postawy neutralne	Postawa obojętna	476	9,9
Uwarunkowania optymalizujące współpracę					
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy		2748	57,0
		Czas trwania współpracy		1492	31,0

Źródło: badania własne

⁷⁰⁸ P. Langer, M.A. Nowak, Ch. Hauert, *Spatial invasion of cooperation*, „Journal of Theoretical Biology” 2008, Vol. 250, Issue 4, s. 634.

Analiza danych zawartych w tabeli wskazuje, że dominującą formą kontaktu pomiędzy nauczycielami przedszkoli a rodzinami dzieci są kontakty telefoniczne (40,4%). Jest to forma usprawniająca wymianę informacji i odpowiadająca na bieżącą komunikację, jednak nie sprzyja ona pogłębionym relacjom ani integracji partnerów współpracy. Niezależnie od kontekstu kontakt telefoniczny pełni przede wszystkim funkcję szybkiego przekazu informacji⁷⁰⁹. Wyniki te korespondują z obserwacjami Hewilii Hetmańczyk, według której najczęstszą formą wymiany informacji między wychowawcą grupy a rodziną dziecka jest właśnie kontakt telefoniczny, a także e-mailowy czy listowny⁷¹⁰. Podobne wnioski sformułowała Maria Trzcińska-Król, badająca współpracę przedszkoli z rodzinami dzieci na terenach wiejskich, także tam dominowały formy elektroniczne, zwłaszcza rozmowy telefoniczne⁷¹¹.

W niniejszym badaniu uwzględniono wizyty domowe. Zaledwie 2,5% respondentów wskazało je jako istotną formę działania, co może wynikać z odczuwanego dyskomfortu, zarówno po stronie nauczycieli, jak i rodzin dzieci wobec tak bezpośredniej ingerencji w przestrzeń prywatną. Tymczasem, zgodnie z opinią Anny I. Brzezińskiej i członków jej zespołu badawczego, wizyty domowe, chociaż rzadko praktykowane i niewymagane prawnie, mogą być cennym źródłem wiedzy o środowisku wychowawczym dzieci oraz narzędziem pogłębiania partnerstwa⁷¹².

Z badań Hewilii Hetmańczyk wynika również, że najmniej popularnymi formami działania były te, które wymagały większego zaangażowania rodziców, takie jak pomoc w remontach lub naprawach sprzętu przedszkolnego. Niewielką popularnością cieszył się także ich udział w wycieczkach w charakterze opiekunów. Spotkania z ekspertami (np. psychologiem, logopedą, policjantem) również nie cieszyły się większym zainteresowaniem⁷¹³.

⁷⁰⁹ M. Kubiak-Skrzyńska, *Obszary i formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami*, „Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne” 2021, tom XVII(4), s. 158-159.

⁷¹⁰ H. Hetmańczyk, *Środowisko rodzinne i przedszkolne na różnych płaszczyznach współpracy i komunikacji*, (w:) A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Walusia (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, s. 35.

⁷¹¹ M. Trzcińska-Król, *Nauczyciele i rodzice w sieci@ch współpracy*, „Edukacja Humanistyczna” 2017, nr 1(36), s. 103.

⁷¹² E. Gawel-Luty, *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, WSPS, Słupsk 1995, s. 27-28; A.I. Brzezińska, M. Czub, T. Czub, *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, „Polityka Społeczna, numer tematyczny pt.: Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse” 2012, nr 1, s. 27; M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013, s. 39.

⁷¹³ H. Hetmańczyk, *Środowisko rodzinne i przedszkolne...*, dz. cyt., s. 35.

Można przypuszczać, że rodzice chętniej wybierają formy działania wymagające mniejszego nakładu czasu i pracy, co może być związane z dominacją w społeczeństwie postaw pragmatyczno-konsumpcyjnych oraz presją czasową.

Analiza uwarunkowań optymalizujących współpracę ukazała, że najistotniejszym warunkiem skutecznych relacji jest *atmosfera współpracy* (57,0%). Sprzyjająca atmosfera oparta na zaufaniu, otwartości i wzajemnym szacunku ułatwia nie tylko efektywną wymianę informacji o dziecku, ale także podejmowanie wspólnych działań na rozwoju dziecka wolnego. Badania Katarzyny Nosek-Kozłowskiej potwierdzają, że jednym z ważniejszych zadań nauczycieli przedszkoli jest budowanie pozytywnych relacji nie tylko z dziećmi, ale również z ich rodzicami, którzy mogą stanowić wsparcie organizacyjne i wychowawcze placówki⁷¹⁴. Również w wypowiedziach rodziców pojawiły się oczekiwania dotyczące zwrotnych sygnałów od nauczycieli, umożliwiających odczuwanie satysfakcji z własnego zaangażowania⁷¹⁵. Podkreśla to znaczenie kompetencji interpersonalnych nauczycieli, takich jak: umiejętności rozumienia innych, rozwiązywania konfliktów czy radzenia sobie w sytuacjach trudnych bez eskalacji napięcia⁷¹⁶.

Zdecydowana większość badanych (73,6%) wskazała na *postawę aktywną*, zaliczaną do *postaw pozytywnych*, co świadczy o dużym potencjale współpracy i gotowości rodziców oraz dziadków do uczestniczenia w życiu przedszkola. Kluczowe jest jednak, aby rodzice i dziadkowie byli postrzegani jako współtwórcy i współrealizatorzy procesów edukacyjnych⁷¹⁷.

Postawy negatywne (16,1%), w tym *atakująca* (1,9%), *roszczeniowa* (6,9%), *obronna* (7,3%) oraz *neutralna postawa obojętna* (9,9%) stanowią wyzwanie dla praktyki pedagogicznej w obszarze relacji z rodzinami dzieci. Choć ich odsetek jest relatywnie niski, ich obecność dowodzi konieczności wspierania nauczycieli przedszkoli w rozwijaniu kontaktu z tzw. trudnym rodzicem. Badania Katarzyny Nosek-Kozłowskiej wskazują bowiem, że część współczesnych rodziców cechuje postawa roszczeniowa, brak gotowości do

⁷¹⁴ K. Nosek-Kozłowska, *Nauczyciel przedszkola i wczesnej edukacji jako kluczowa postać w edukacji dzieci najmłodszych w narracji studentów pedagogiki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2024, nr 2, s. 99.

⁷¹⁵ M. Kubiak-Skrzyńska, *Obszary i formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami*, „Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne” 2021, tom XVII(4), s. 168-169.

⁷¹⁶ E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 46-47.

⁷¹⁷ G. Paprotna, *Problemy współpracy z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2, s. 98.

współdziałania oraz wysokie oczekiwania wobec przedszkola przy jednoczesnym niewielkim zaangażowaniu w proponowane inicjatywy⁷¹⁸.

Na jakość współpracy wpływa również *czas trwania współpracy* – 31,0% respondentów uznało to uwarunkowanie za istotne. Oznacza to, że relacje nie zawsze rozwijają się w sposób harmonijny i długotrwały, co jest sprzeczne z zaleceniami zawartymi w literaturze podkreślającymi, iż trwałość współpracy wzmacnia zaufanie i zwiększa efektywność działań podejmowanych na rzecz dziecka⁷¹⁹.

Podsumowując, analiza danych empirycznych wskazała na zróżnicowanie, form, postaw i jakości współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Dominacja pozytywnej *postawy aktywnej* oraz znaczenie przypisywane *atmosferze współpracy* stanowią fundament tego procesu. Jednocześnie obecność zachowań dystansujących lub konfliktowych uzasadnia potrzebę rozwijania u nauczycieli kompetencji miękkich, umiejętności mediacyjnych oraz zdolności do budowania indywidualnych relacji z rodzinami dzieci. Współpraca ta jawi się jako proces wielowymiarowy i dynamiczny, który znajduje swoje uzasadnienie w koncepcjach partnerstwa i wspólnotowości w edukacji.

Analiza zgromadzonych danych pozwoliła na wykazanie różnic w wypowiedziach respondentów ze wszystkich badanych grup dotyczących współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Szczegółowe informacje przedstawia tabela 10. Zgromadzone dane empiryczne ujawniają istotne różnice w postrzeganiu form działania oraz przypisywanych postaw w relacjach między nauczycielami przedszkoli a członkami rodzin dzieci, w tym rodzicami i dziadkami. Odpowiedzi respondentów z czterech grup (Rodzice o nauczycielach, Nauczyciele o rodzicach, Dziadkowie o nauczycielach, Nauczyciele o dziadkach) pozwalają na sformułowanie kilku istotnych wniosków dotyczących charakteru współpracy.

W zakresie form działania dominują kontakty zbiorowe oraz indywidualne rozmowy. *Spotkania z ekspertami* zostały wskazane przez zbliżony odsetek rodziców (36,8%), nauczycieli mówiących o rodzicach (37,1%). Natomiast w odniesieniu do dziadków ich znaczenie było marginalne (odpowiednio: 5,3% i 6,5%).

⁷¹⁸ K. Nosek-Kozłowska, *Nauczyciel przedszkola i wczesnej...*, dz. cyt., s. 103.

⁷¹⁹ G. Hornby, I. Blackwell, *Barrier to parental involvement in education: an update*, „Educational Review” 2018, No 70(1), s. 109-119.

Tabela 10. Analiza częstotści dla uwarunkowań współpracy o charakterze nominalnym w podziale na grupy

Uwarunkowania współpracy											
Uwarunkowania działania			Rodzice o nauczycielach		Nauczyciele o rodzicach		Dziadkowie o nauczycielach		Nauczyciele o dziadkach		
			N	%	N	%	N	%	N	%	
Formy działania	Zbiorowe formy działania	Spotkania z ekspertem	756	36,8	269	37,1	70	5,3	47	6,5	
		Wizyty domowe	82	4,0	35	4,8	0	0	2	0,3	
	Indywidualne formy działania	Kontakty telefoniczne	1313	64,0	463	63,9	141	10,7	31	4,3	
Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy		927	45,2	521	71,9	868	66,1	432	59,3	
	Czas trwania współpracy		573	27,9	367	50,6	407	31,0	145	19,9	
Uwarunkowania relacji	Postawy	Postawy pozytywne	1721	83,9	560	77,2	1039	79,1	225	30,9	
		Postawy negatywne	Postawa roszczeniowa	48	2,3	231	31,9	12	0,9	42	5,8
			Postaw atakująca	30	1,5	54	7,4	2	0,2	6	0,8
			Postawa obronna	113	5,5	96	13,2	92	7,0	52	7,1
	Postawy neutralne	104	5,1	186	25,7	38	2,9	148	20,3		

Źródło: badanie własne

Podobną tendencję odnotowano w przypadku *kontaktów telefonicznych*, preferowanych przez rodziców (64,0%) oraz przez nauczycieli oceniających rodziców (63,9%), zaś zdecydowanie rzadziej wskazywane w kontekście dziadków (4,3% i 10,7%). Znikomy udział dziadków w tych formach działania potwierdza ich nieczęstą obecność w życiu przedszkolnym wnucząt.

Wizyty domowe, potencjalnie ważna forma zindywidualizowanej współpracy, praktycznie nie występowały we wszystkich badanych grupach, co świadczy o formalizacji relacji rodzinno-przedszkolnych oraz marginalizacji działań środowiskowych.

Atmosfera współpracy została najwyżej oceniona przez nauczycieli w odniesieniu do rodziców (71,9%) oraz dziadków (59,3%), a także samych dziadków (66,1%). Zdecydowanie najniżej oceniła ją grupa badanych rodziców (45,2%). Rozbieżność ta może świadczyć o niedopasowaniu oczekiwaniami rodziców do stylu komunikacyjnego nauczycieli oraz różnym rozumieniu pojęcia „dobrej atmosfery współpracy”.

Najczęściej wskazywaną postawą była *postawa aktywna*, oceniana pozytywnie we wszystkich grupach: 77,2% wśród nauczycieli mówiących o rodzicach, 79,1% wśród dziadków, 83,9% wśród rodziców. Wyjątkiem była grupa nauczycieli mówiących o dziadkach, gdzie odsetek wskazań pozytywnej *postawy aktywnej* wyniósł zaledwie 30,9%, co może świadczyć o słabych relacjach z tą grupą lub mniejszych możliwościach zaangażowania dziadków.

Szczególnie wyraźna jest asymetria w przypisywaniu *postaw negatywnych*. Nauczyciele znacznie częściej oceniali rodziców jako roszczeniowych (31,9%) i obronnych (13,2%) niż rodzice nauczycieli (odpowiednio 2,3% i 5,5%). Ponadto, nauczyciele znacznie częściej postrzegali rodziców jako obojętnych (25,7%), podczas gdy rodzice oceniali nauczycieli jako obojętnych znacznie rzadziej (5,1%). W odniesieniu do dziadków nauczyciele wskazali na dominację neutralnej *postawy obojętnej* (20,3%) i sporadycznie *pozytywnej postawy aktywnej* (30,9%). Tymczasem większość dziadków przypisywała nauczycielom pozytywną *postawę aktywną* (39,1%). Obie strony rzadko wskazywały na *postawy negatywne*. Rozbieżność ta mogą wynikać z asymetrii ról, przeciążenia nauczycieli odpowiedzialnością, a także odmiennego rozumienia zaangażowania przez rodziców i dziadków. Łucja Reczek-Zymróż podkreśla, że kluczowe znaczenie w budowaniu efektywnej współpracy z rodziną ma postawa nauczyciela – jego empatia, delikatność i kultura osobista⁷²⁰.

⁷²⁰ Ł. Reczek-Zymróż, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, tom 18, nr 1, s. 133.

Uzyskane wyniki są spójne z obserwacjami innych badaczy, jak chociażby Galini Rekalidou i Efthymię Penderi, które wskazują na znaczenie indywidualnych kontaktów z rodzicami i omawiania postępów dziecka na podstawie dokumentacji, jak na przykład portfolio⁷²¹.

W literaturze naukowej wciąż brakuje pogłębionych analiz dotyczących współpracy nauczycieli z dziadkami, mimo iż w wielu rodzinach pełnią oni istotną rolę opiekuńczą. W badaniach własnych udział dziadków w formach działania z przedszkolem okazał się marginalny. Zjawisko to kontrastuje z odniesieniami z krajów rozwijających się, gdzie dziadkowie przejmują bezpośrednią kontrolę nad wnukami⁷²².

Wyniki te korelują z badaniami. Monika Jurewicz zauważa, że rodzice przedszkolaków najwyżej cenią kontakty indywidualne z rodzicami (93%), w szczególności rozmowy prowadzone w wyznaczonych terminach (ponad 51%) oraz codzienne kontakty w przedszkolu (ok. 49%)⁷²³. Również badania Anny Weissbrot-Koziarskiej potwierdzają, że rodzice chętnie angażują się w działania związane z funkcją opiekuńczo-wychowawczą przedszkola, natomiast w mniejszym stopniu interesują się aspektami dydaktycznymi⁷²⁴.

Porównanie ocen uwarunkowań i korzyści w kontekście współpracy rodzic-nauczyciel z perspektywy rodziców oraz nauczycieli

Chcąc porównać oceny uwarunkowań i korzyści współpracy rodzic-nauczyciel z dwóch perspektyw: rodzica, nauczyciela, przeprowadzono analizy testem *U* Manna Whitney'a dla zmiennych ilościowych oraz testem χ^2 Pearsona dla zmiennych nominalnych. Szczegółowe wyniki analiz zamieszczono w tabeli 11.

⁷²¹ Por. I. Oleksa, A. Okoński, M. Szutkiewicz, D. Zagórska, *Współpraca przedszkola z rodzicami...*, dz. cyt., s. 197-198; T. Devjak, S. Berčnik, *Parent's on preschool care...*, dz. cyt., s. 77; G. Rekalidou, E. Penderi, *A Collaborative Action Research Project in the Kindergarten: Perspectives and Challenges for Teacher Development through Internal Evolution Processes*, „New Horizons in Education” 2010, Vol. 58, No. 2, s. 31-32.

⁷²² Rodziny z pominiętym pokoleniem to rodziny, w których dziadkowie przejmują obowiązki związane z wychowaniem wnuków; J. Borowik, *Rodzina z pominiętym pokoleniem: doświadczenia życiowe dziadków wychowujących wnuki*, „Kultura i Edukacja” 2022, nr 3 (137), s. 150.

⁷²³ K. Nosek-Kozłowska, *Nauczyciel przedszkola i wczesnej...*, dz. cyt., s. 101.

⁷²⁴ A. Weissbrot-Koziarska, *Współdziałanie rodziców i nauczycieli przedszkola w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, tom 10(46), nr 4, s. 90.

Tabela 11. Porównanie uwarunkowań współpracy przez rodziców oraz nauczycieli

Uwarunkowania współpracy											
Rodzice o nauczycielach (N = 1914)						Nauczyciele o rodzicach (N = 685)					
średnia ranga						średnia ranga					
Me						Me					
IQR						IQR					
Z						Z					
p						p					
R						R					
Uwarunkowania działania											
Formy działania	Zbiorowe	Spotkania towarzyskie	1251,87	5,00	5,00	1434,49	6,00	5,00	-5,49	<0,001	0,11
		Spotkania robocze	1305,85	3,00	4,00	1283,66	3,00	3,00	-0,67	0,502	0,01
		Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	1263,01	1,00	1,00	1403,36	2,00	1,00	-4,38	<0,001	0,09
		Formy dokumentowania przedszkola	1234,44	1,00	2,00	1483,20	1,00	1,00	-7,82	<0,001	0,15
		Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	1263,02	2,00	2,00	1403,32	2,00	2,00	-4,28	<0,001	0,08
	Formy komunikacji zbiorowej	1274,69	2,00	1,00	1370,71	2,00	1,00	-3,11	0,002	0,06	
	Indywidualne	Dodatkowe formy indywidualne	1285,13	1,00	2,00	1341,56	1,00	2,00	-1,78	0,076	0,03
Konsultacje pedagogiczne		1284,41	3,00	1,00	1343,56	3,00	1,00	-1,83	0,067	0,04	
Kontakty korespondencyjne		1278,30	1,00	1,00	1360,63	1,00	2,00	-2,64	0,008	0,05	
Uwarunkowania relacji	Komunikacja		1312,81	5,00	1,00	1195,82	4,00	1,00	-3,90	<0,001	0,08
	Dokumenty	zewnętrzne	1021,27	0,00	1,00	1237,11	1,00	1,00	-7,99	<0,001	0,17
		wewnętrzne	1003,53	0,00	1,00	1283,48	1,00	2,00	-10,46	<0,001	0,23
Uwarunkowania optymalizujące współpracę											
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	911,03	3,00	2,00	1053,86	3,00	3,00	-5,46	<0,001	0,12
Efekty współpracy											
Korzyści		dla dzieci	1265,51	3,00	3,00	1360,06	4,00	3,00	-2,92	0,004	0,06
		dla rodziców	1195,57	4,00	4,00	1446,96	5,00	4,00	-7,73	<0,001	0,15
		dla nauczycieli	1190,91	4,00	3,00	1489,07	5,00	3,00	-9,25	<0,001	0,18

Źródło: badania własne

Analiza danych uzyskanych od dwóch grup respondentów: rodziców wypowiadających się o nauczycielach oraz nauczycieli oceniających rodziców, wskazuje na istotne różnice w postrzeganiu i doświadczaniu współpracy w środowisku przedszkolnym.

Obie grupy wysoko oceniły znaczenie *spotkań towarzyskich*, jednak nauczyciele nadali im większą rangę (średnia ranga = 1434,49; Me = 6,00; IQR = 5,00) niż rodzice (średnia ranga = 1251,87, Me = 5,00; IQR = 5,00). Wypowiedzi nauczycieli wskazują także na większe dostrzeganie korzyści wynikających ze współpracy – zarówno dla rodziców, jak i dla samych nauczycieli (średnia ranga = 1446,96; Me = 5,00; IQR = 4,00 i średnia ranga = 1489,07; Me = 5,00; IQR = 3,00). Podczas, gdy rodzice koncentrowali się na przede wszystkim na *komunikacji interpersonalnej* (średnia ranga = 1312,81; Me = 5,00; IQR = 1,00), traktując ją jako podstawowy i nieodzowny wymiar współdziałania. W świetle teorii Joyce L. Epsteina⁷²⁵ komunikacja stanowi bowiem kluczowy wymiar współpracy przedszkola z rodzinami dzieci, zapewniający dwustronną wymianę informacji, która „powinna być jasna, jednoznaczna i na tyle bezpośrednia, na ile to możliwe, aby zapewnić skuteczność oddziaływania na dziecko, bez narażania go na konflikt i rozdarcie, wynikające z potrzeby lojalności wobec obu struktur”⁷²⁶.

Nauczyciele, w przeciwieństwie do rodziców, wskazywali na większe znaczenie formalnych aspektów współpracy. Wyżej oceniali *formy dokumentowania przedszkola, spotkania dotyczące trudności wychowawczych, pedagogizację rodziców, zbiorowe formy komunikacji, kontakty korespondencyjne oraz konsultacje pedagogiczne*. Świadczy to o ich silnym utożsamianiu się z rolą inicjatorów współpracy z rodzinami dzieci, a także o szerszym i bardziej wieloaspektowym rozumieniu jej celów działania. Badania Łucji Reczek-Zymróż ujawniły, że nadmierna koncentracja nauczycieli na samodzielnej organizacji wydarzeń może utrwalać tę asymetrię relacjach przedszkole – dom⁷²⁷. Alternatywą jest włączenie rodziców w proces współtworzenia planów zarówno współpracy ze środowiskiem wychowawczym, jak i wychowawczo-profilaktycznych oraz organizacji wydarzeń edukacyjnych i integracyj-

⁷²⁵ J.L. Epstein, *School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share*, „Phi Delta Kappan” 1995, Vol 76, No 9, s. 701-712; J.L. Epstein, K.C. Salunas, *Partnering with Families and Communities*, „Educational Leadership” 2004, Vol. 61, No 8, s. 12-18.

⁷²⁶ K. Jasiński, D. Jaworska, *Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli*, „Progress. Journal of Young Researchers” 2018, nr 5, s. 47.

⁷²⁷ Ł. Reczek-Zymróż, *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli...*, dz. cyt., s. 133.

nych, co wpływa na zrównoważenie relacji i pogłębienie współodpowiedzialności.

Rodzice natomiast relatywnie często wskazywali na znaczenie *spotkań roboczych* (średnia ranga = 1305,85; Me = 3,00; IQR = 4,00) oraz prostych, zbiorowych form współdziałania, które nie wymagają nadmiernego zaangażowania indywidualnego. Rzadziej odnosili się do *konsultacji pedagogicznych* czy *form dokumentowania przedszkola*, co może wynikać ze zbyt rzadkiego uczestnictwa w tych obszarach. Potwierdzają to ustalenia Hewilii Hetmańczyk, zgodnie z którymi rodzice chętniej uczestniczą w działaniach prostych organizacyjnie i mniej czasochłonnych, natomiast rzadziej angażują się w indywidualne konsultacje czy działania związane z dokumentacją⁷²⁸.

Zestawienie wyników obu grup pokazuje zatem, że nauczyciele są bardziej aktywnymi inicjatorami współpracy oraz postrzegają ją jako złożony i wielowymiarowy proces. Jednocześnie podkreślają oni zarówno jej aspekty formalne, jak i korzyści płynące dla wszystkich stron. Rodzice natomiast skupiają się na komunikacji interpersonalnej i spotkaniach roboczych, które nie wymagają długotrwałego zaangażowania, a jednocześnie umożliwiają im uczestnictwo w życiu przedszkola. W rezultacie współpraca w przedszkolu ujawnia asymetryczny charakter: nauczyciele są głównymi inicjatorami, a rodzice – uczestnikami działań, w których preferują formy zbiorowe i o niższym progu wejścia organizacyjnego.

Podsumowując, uzyskane wyniki potwierdzają asymetrię w **postrzeganiu współpracy między przedszkolem a rodziną**. Nauczyciele akcentują wieloaspektową, sformalizowaną i instytucjonalną formę tej współpracy, natomiast rodzice koncentrują się na komunikacji oraz spotkaniach roboczych. Rozbieżność ta może prowadzić do odmiennych oczekiwań i nieporozumień dotyczących priorytetów współpracy. Wymaga to projektowania działań, które będą wspierały partnerskie zaangażowanie obu stron, równoważąc formalne obowiązki nauczycieli z potrzebą budowania relacji dialogicznych i wspólnotowych preferowanych przez rodziców.

W dalszej części refleksji nad wynikami opisywanego procesu badawczego odniosę się do analizy danych testem χ^2 Pearsona. Szczegółowe wyniki analiz zamieszczono w tabeli 12.

⁷²⁸ H. Hetmańczyk, *Środowisko rodzinne i przedszkolne...*, dz. cyt., s. 36.

Tabela 12. Analiza ilości wskazań wraz z testem χ^2 Pearsona dla ocen uwarunkowań w kontekście współpracy rodzic – nauczyciel

Uwarunkowania współpracy			Rodzice o nauczycielach o rodzicach				χ^2	p	Φ	
			N	%	N	%				
Uwarunkowania działania										
Formy działania	Zbiorowe		Spotkania z ekspertem	756	39,5	269	39,3	0,01	0,916	<0,01
	Indywidualne		Wizyty domowe	82	4,3	35	5,1	0,80	0,371	0,02
			Kontakty telefoniczne	1313	68,6	463	67,6	0,24	0,626	0,01
Uwarunkowania relacji	Postawy	pozytywne	aktywna	1721	90,6	560	82,5	32,61	<0,001	0,11
			roszczeniowa	48	2,5	231	34,0	514,00	<0,001	0,45
			atakująca	30	1,6	54	8,0	64,45	<0,001	0,16
		neutralne	obronna	113	6,0	96	14,1	45,01	<0,001	0,13
			obojętna	104	5,5	186	27,4	240,64	<0,001	0,31
Uwarunkowania optymalizujące współpracę										
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy	927	73,9	521	78,3	4,71	0,030	0,05	
		Czas trwania współpracy	573	45,7	367	55,2	15,80	<0,001	0,09	

Źródło: badania własne

Analiza przeprowadzona testem χ^2 Pearsona wykazała, że zarówno dla nauczycieli przedszkoli, jak i dla rodziców kluczową formą kontaktu okazały się *kontakty telefoniczne* – odpowiednio 68,6% w grupie rodziców oraz 67,6% w grupie nauczycieli ($\chi^2 = 0,24$; $p = 0,626$; $\Phi = 0,01$). *Wizyty domowe* w obu grupach miały marginalne znaczenie (4,3% rodziców; 5,1% nauczycieli), a różnice nie były istotne statystycznie ($\chi^2 = 0,80$; $p = 0,371$; $\Phi = 0,02$). Wynik ten kontrastuje z badaniami prowadzonymi Stanach Zjednoczonych, gdzie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej podkreślali pozytywny wpływ *wizyt domowych* na jakość komunikacji z rodzinami dzieci oraz na głębsze zrozumienie jego sytuacji wychowawczej⁷²⁹. Warto w tym miejscu przytoczyć wypowiedź nauczycielki, która podzieliła się swoimi refleksjami z wizyt domowych:

W tym roku nie miałam wystarczająco dużo czasu, ale to co robiłam w przeszłości i co uwielbiałam, to były wizyty domowe. Spędzałam pół godziny rozmawiając z rodzicami, a oni byli tak szczęśliwi, widząc mnie w swojej kuchni. W tamtym roku działało to bardzo dobrze, to był niesamowity rok i miałam bardzo dobre relacje z dziećmi ... dzieci wiedziały, kiedy przychodzę (...), poznawałyśmy się i nie było to wielkim przerażeniem, kiedy przyszły pierwszego dnia⁷³⁰.

W literaturze podkreśla się, że wizyty domowe mogą przyczyniać się do budowania relacji partnerskich, jednak wymagają wysokiego poziomu zaangażowania i generują istotne koszty organizacyjne oraz czasowe. Niektóre analizy empiryczne dowodzą umiarkowanego wpływu wizyt domowych na rozwój dzieci oraz ich osiągnięcia edukacyjne. Zatem, trudno jednak jednoznacznie ocenić, czy wizyty domowe stanowią skuteczne narzędzie w budowaniu relacji między przedszkolem a domem rodzinnym dziecka⁷³¹. W warunkach polskich wizyty domowe pozostają praktyką rzadką, głównie z po-

⁷²⁹ J.A. Meyer, M.B. Mann, *Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children*, „Early Childhood Educational Journal” 2006, Vol. 34, No. 1, s. 93-97.

⁷³⁰ H.H. Petrakos, J. S. Lehrer, *Parents' and Teachers Perceptions of Transition Practices In Kindergarten*, „Exceptionality Education International” 2011, Vol. 21, No. 2, s. 68.

⁷³¹ R.C. Pianta, M. Kraft-Sayre, *Parents' Observations about their Children's Transitions to Kindergarten*, „Young Children” 1999, Vol. 54, No. 3, s. 47-52; D.M. Early, R.C. Pianta, L.C. Taylor, M.J. Cox, *Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers*, „Early Childhood Educational Journal” 2001, Vol. 28, No. 3, s. 199-206; T.C. Daley, T. Munk, E. Carison, *A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities*, „Early Childhood Research Quarterly” 2011, Vol. 26, Issue 4, s. 409-419.

wodów organizacyjnych i finansowych, mimo ich potencjalnej wartości w budowaniu więzi między przedszkolem a domem.

Wspólnym punktem odniesienia dla obu grup badanych okazała się wysoka ocena *postawy aktywnej* partnera we współpracy – 90,6% rodziców wskazało na *postawę pozytywną* nauczycieli, a 82,5% nauczycieli – *postawę pozytywną* rodziców ($\chi^2 = 32,61$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,11$). Różnice ujawniają się jednak wyraźniej w percepcji *postaw negatywnych*. Nauczyciele znacznie częściej niż rodzice przypisywali partnerom *postawę roszczeniową* (odpowiednio 34,0% i 2,5%; $\chi^2 = 514,00$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,45$), *atakującą* (odpowiednio 8,0% i 1,6%; $\chi^2 = 64,45$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,16$) oraz *postawy neutralne – obojętną* (odpowiednio 27,4% i 5,5%; $\chi^2 = 240,64$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,31$). Wyniki te wskazują na istotne różnice w percepcji relacji i mogą sugerować, że nauczyciele częściej interpretują zachowania rodziców przez pryzmat oczekiwań wobec ich aktywnego i zaangażowanego udziału w procesie współpracy.

Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, wskazali *atmosferę współpracy* jako kluczowy czynnik poziomu relacji. Pozytywną ocenę tego wyniku zadeklarowało 73,9% rodziców i 78,3% nauczycieli ($\chi^2 = 4,71$; $p = 0,030$; $\Phi = 0,05$). Sprzyjający klimat współpracy umożliwia budowanie przestrzeni pełnej wzajemnego szacunku, otwartości i akceptacji. Jednocześnie sprzyja kreatywności, poznawaniu otaczającego świata, autentycznej interakcji oraz przeciwdziałania izolacji społecznej i nietolerancji wobec odmienności⁷³². Innymi słowy, pozytywne nastawienie rodziców do nauczycieli i nauczycieli do rodziców przekłada się na poprawę jakości życia dzieci.

Istotnym czynnikiem optymalizującym współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzicami okazał się także czas jej trwania. Nauczyciele częściej niż rodzice uznawali ten wymiar za ważny (odpowiednio 55,2% i 45,7%; $\chi^2 = 15,80$; $p < 0,001$; $\Phi = 0,09$). Z perspektywy nauczycieli dłuższy okres współpracy umożliwia dokładniejszą obserwację dziecka, lepsze poznanie jego środowiska rodzinnego oraz stopniowe budowanie zaufania. Z kolei rodzice, zwłaszcza w pierwszych latach uczestnictwa w przedszkolu, znajdują się w procesie poznawania środowiska przedszkolnego i stopniowego kształtowania relacji z pozostałymi uczestnikami tej przestrzeni.

Podsumowując, współpraca między nauczycielami przedszkoli a rodzicami dzieci ma charakter wielowymiarowy i opiera się na zróżnicowanych

⁷³² E. Wyczółkowska, *Program Jana Amosa Komeńskiego rozumnego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym a współpraca przedszkola z rodzicami dzieci w recepcji współczesnych nauczycieli przedszkola*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika” 2018, t. 5, s. 121-168.

formach kontaktu, wzajemnej ocenie postaw, klimacie relacji, oraz czasie ich trwania. Rekomenduje się rozwijanie zróżnicowanych i elastycznych form współpracy, dostosowanych do możliwości i potrzeb obu stron, przy równoczesnym wspieraniu pozytywnego klimatu i redukowaniu barier strukturalnych, które mogą ograniczać uczestnictwo rodzin w życiu przedszkola.

Porównanie uwarunkowań i korzyści w kontekście współpracy dziadkowie – nauczyciele z perspektywy obu stron

Określając strukturę rodziny, uwzględnia się liczbę jej członków, rodzaj ich pokrewieństwa, pełnione role i pozycje w tej społeczności, usytuowanie przestrzennie w układzie drzewa genealogicznego, siłę więzi instytucjonalnych i psychicznych łączących poszczególne osoby, a także jakość wewnątrzrodzinnej komunikacji i rozkład emocjonalnych relacji, w tym miłości. Istotnym aspektem hierarchii rodzinnej pozostają również autorytet i władza, które mogą być przypisane poszczególnym osobom zarówno ze względu na wiek, jak i zajmowaną pozycję społeczną w rodzinie⁷³³.

Jedną z ról społecznych, pełnioną przez większość osób na pewnym etapie życia, jest rola dziadka lub babci. Dziadkowie od zawsze stanowili ważne ogniwo w strukturze rodzinnej i wiele wskazuje na to, że ich znaczenie nie ulegnie zmniejszeniu. Charakter relacji międzypokoleniowych zależy zarówno od samych dziadków, jak i ich dzieci oraz wnuków. Współcześnie wielu dziadków pozostaje aktywnych zawodowo lub rozwija swoje pasje w czasie, gdy ich wnuki rozpoczynają edukacyjną przygodę. Taka sytuacja przyczynia się do zmiany pełnionych przez nich ról – wielu z nich prowadzi intensywny tryb życia i dysponuje ograniczoną ilością czasu wolnego. W efekcie mogą napotykać trudności w podtrzymywaniu kontaktów rodzinnych, a uczestnictwo w życiu przedszkolnym wnuków może stanowić dla nich wyzwanie. Mimo to wielu z nich aktywnie angażuje się w te działania.

Drugą wyróżnioną grupę stanowią dziadkowie emerytowani, tradycyjnie zaangażowani w opiekę i wychowanie wnuków. Ich otwartość na potrzeby najmłodszych często przekłada się na dobre relacje z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli, co z kolei sprzyja rozwojowi indywidualnej tożsamości dzieci.

⁷³³ Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002, s. 33; D. Czerwonka, *Rola współczesnych dziadków – z perspektywy wnucząt i seniorów*, „Zeszyty Naukowe KSW” 2017, tom XLIV, s. 105-161.

Trzecia grupa to dziadkowie pełniący funkcję rodziców – przejmujący całkowitą opiekę nad wnukami z powodu trudnej sytuacji życiowej ich rodziców lub ich niezaradności wychowawczej. W takich przypadkach relacje między dziadkami a nauczycielami przedszkola mają szczególny charakter: są intensywne i nacechowane troską o przyszłość dzieci, co zacieśnia współpracę między tymi dwiema grupami⁷³⁴.

Badania przeprowadzone w kilku krajach europejskich ukazują szeroką skalę korzystania przez rodziny z nieformalnej pomocy świadczonej przez dziadków, a niekiedy również przez pradziadków. W Holandii osoby korzystające z nieformalnego wsparcia opiekuńczego często wskazywały na pomoc dziadków lub pradziadków. W Niemczech było to 82,5% respondentów, we Francji – 88%, w Belgii – 90%, a w Austrii – aż 92,5%⁷³⁵. Jak wskazano, nawet w krajach takich jak Francja czy Belgia, gdzie niemal 100% dzieci w wieku od 3 do 5 lat objętych jest zinstytucjonalizowaną opieką, rola dziadków w wychowaniu dzieci pozostaje istotna. Dane te podkreślają fundamentalne znaczenie starszego pokolenia w procesie wychowawczym oraz w kształtowaniu nowego społeczeństwa⁷³⁶.

W ramach niniejszego projektu badawczego podjęto próbę identyfikacji uwarunkowań wpływających na współpracę nauczycieli przedszkoli z dziadkami dzieci. Analiza przeprowadzona z zastosowaniem testu U Manna-Whitneya wykazała istotne statystycznie różnice między grupami nauczycieli i dziadków we wszystkich analizowanych aspektach współpracy – z wyjątkiem dokumentacji: ogólnokrajowej, międzynarodowej oraz wewnętrznej dokumentacji przedszkola. Szczegółowe wyniki analiz zawarto w tabeli 13.

⁷³⁴ T. Janicka-Panek, *Pedagogika babcinego serca, czyli o wspomagającej roli dziadków w procesie wychowania dziecka i młodszego ucznia*, „Kultura i Wychowanie” 2022, nr 1(21), s. 9-23; B. Chojnacka, *Dziadkowie jako znaczący inni w bibliograficznym doświadczeniu parentyfikacji*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2023, tom 66, nr 3 (263), s. 63-79.

⁷³⁵ A. Kurowska, *Regularna opieka dziadków nad wnukami a instytucjonalne uwarunkowania opieki nad małymi dziećmi – analiza w krajach konserwatywnego modelu polityki rodzinnej*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 2012, No. 18, s. 148.

⁷³⁶ Tamże, s. 153.

Tabela 13. Porównanie ocen uwarunkowań współpracy przez dziadków oraz nauczycieli

Uwarunkowania współpracy		Dziadkowie o nauczycielach (N = 1157)		Nauczyciele o dziadkach (N = 565)		Me	IQR	Z	p	R	
		średnia ranga	Me	średnia ranga	IQR						
Uwarunkowania działania											
Formy działania	Zbiorowe	Spotkania towarzyskie	1011,41	3,00	2,00	1,00	554,52	2,00	-18,18	0,44	
		Spotkania robocze	923,87	0,00	1,00	0,00	733,78	0,00	-8,94	0,21	
		Formy komunikacji zbiorowej	935,27	1,00	1,00	0,00	710,43	1,00	-9,87	0,24	
		Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	930,44	0,00	1,00	0,00	720,32	0,00	-10,05	0,24	
		Formy dokumentowania przed-szkola	945,99	1,00	1,00	0,00	688,48	0,00	-11,57	0,28	
		Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	919,45	0,00	1,00	0,00	742,83	0,00	-8,44	0,20	
Indywidualne	Dodatkowe formy indywidualne	903,24	0,00	1,00	0,00	776,02	1,00	-5,87	0,14		
	Konsultacje pedagogiczne	908,71	1,00	1,00	0,00	764,82	1,00	-6,33	0,15		
	Kontakty korespondencyjne	873,58	0,00	0,00	0,00	836,77	0,00	-1,98	0,05		
Uwarunkowania relacji	Komunikacja	877,50	4,00	1,00	4,00	743,32	2,00	-5,75	0,14		
Dokumenty	Zewnętrzne	ogólnokrajowe	22,50	0,00	0,00	0,00	22,50	0,00	<0,01	1,000	<0,01
		międzynarodowe	22,50	0,00	0,00	0,00	22,50	0,00	<0,01	1,000	<0,01
	Wewnętrzne	wewnętrzne przedszkola	22,50	1,00	0,00	1,00	22,50	0,00	<0,01	1,000	<0,01

Uwarunkowania optymalizujące współpracę									
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy							
		953,48	1,00	2,00	653,50	1,00	2,00	-12,20	0,29
Efekty współpracy									
Korzyści		dla dzieci	923,42	2,00	2,00	722,35	2,00	2,00	0,20
		dla dziadków	892,89	2,00	3,00	787,33	2,00	2,00	0,10
		dla nauczycieli	893,96	3,00	3,00	771,64	2,00	1,00	0,12

Źródło: badania własne

Wyniki wskazują, że dziadkowie dokonali więcej wskazań na zbiorowe i indywidualne formy działania, takie jak: *spotkania towarzyskie, spotkania robocze, dodatkowe formy indywidualne, formy komunikacji zbiorowej, konsultacje pedagogiczne, spotkania dotyczące trudności wychowawczych, formy dokumentowania przedszkola, spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, kontakty korespondencyjne oraz cechy charakteryzujące partnerów współpracy*. Podobnie dziadkowie wyżej oceniali *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* ($Z = -12,20$; $p < 0,001$; $r = 0,29$). Największe różnice dotyczyły *spotkań towarzyskich*. Dziadkowie uznawali je za istotną formę działania ($Me = 3,00$; $IQR = 2,00$), podczas gdy nauczyciele przypisywali im zdecydowanie mniejsze znaczenie ($Me = 1,00$; $IQR = 2,00$). Można przypuszczać, że w rzeczywistości nauczyciele w odniesieniu do dziadków w mniejszym stopniu dostrzegają potencjał integracyjny i relacyjny *spotkań towarzyskich*. Natomiast dla dziadków ta forma działania ma wyraźny walor wspólnotowy.

Udział dziadka i babci w uroczystościach przedszkolnych, zajęciach dydaktycznych, zajęciach otwartych czy innych spotkaniach na terenie przedszkola jest sygnałem dla dziecka „oni mnie kochają, jestem ważny dla nich”. Obecność dziadków w przedszkolu jest dla dzieci największą nagrodą, wzbudza w nich radość i szczęście, a tym samym wzmacniają się relacje międzypokoleniowe. Przykładem może być udział dziadków w uroczystościach przedszkolnych i spotkaniach rodzinnych, które – jak pokazują analizy wydarzeń uroczystości organizowanych w rzeszowskich przedszkolach w 2020 r. – mają charakter cykliczny i pogłębiają więzi międzypokoleniowe⁷³⁷.

Różnice w ocenach wystąpiły także w obszarze efektów współpracy. Dziadkowie więcej wskazali na korzyści wynikające z udziału aktywnego we współpracy nauczycieli przedszkoli z dziadkami – zarówno dla dzieci (średnia ranga 923,42 wobec 722,35 u nauczycieli; $Me = 2,00$; $IQR = 2,00$), dla siebie (średnia ranga = 892,89 wobec 787,33; $Me = 2,00$; IQR odpowiednio 3,00 i 2,00), jak i dla nauczycieli (średnia ranga = 893,96 wobec 771,64; $Me = 3,00$ wobec 2,00; IQR odpowiednio 3,00 i 1,00). Podobnie więcej wskazali *komunikację* (średnia ranga = 877,50 wobec 743,32; $Me = 4,00$; IQR odpowiednio 1,00 i 2,00). Zbieżne wyniki pojawiają się w badaniach prowadzonych w ramach programów edukacyjnych uwzględniających obecność dziadków, przykładowo na Tajwanie włączono do przedszkoli elementy kultury plemiennej (język

⁷³⁷ A. Curzytek, *Rytuały w rzeszowskich przedszkolach – analiza kalendarzy uroczystości i wydarzeń. Sprawozdanie z badań*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2020, tom 26, nr 1–2, s. 91–97.

etniczny, tradycje sportowe, wiedzę zielarską), co ułatwi współpracę między-pokoleniową i budowanie komunikacji między rodziną a placówką⁷³⁸.

Z kolei w obszarze dokumentów zarówno wewnętrznych, jak i zewnętrznych nie odnotowano różnic między grupami (średnia ranga = 22,50; Me = 0,00 – 1,00; IQR = 0,00). Brak istotnych statystycznie różnic wskazuje na to, że dokumentacja proceduralna nie jest dla żadnej z grup realnym narzędziem wspierania współpracy. Może to wynikać z faktu, że obowiązujące dokumenty nie są bezpośrednio dostosowane do codziennych form kontaktu nauczycieli przedszkoli z dziadkami.

Podsumowując, dziadkowie w większym stopniu niż nauczyciele dostrzegają znaczenie zarówno formalnych, jak i nieformalnych form współdziałania. Ich oceny wskazują na pozytywną percepcję własnej roli w edukacji przedszkolnej i gotowość do uczestniczenia w życiu placówki. Nauczyciele natomiast wykazują większy dystans, zwłaszcza wobec spotkań o charakterze towarzyskim, co może wynikać z niedostrzegania czy też braku akceptacji dziadków jako pełnoprawnych partnerów współpracy. Wyniki badań pokazują, że dostosowanie aktów prawnych oraz rozwijanie świadomości nauczycieli w zakresie znaczenia obecności dziadków w przedszkolu mogłoby wzmocnić współpracę oraz korzystnie wpłynąć na relacje dziecka z rodziną i placówką.

Dodatkowa analiza danych została przeprowadzona testem χ^2 Pearsona bądź testem dokładnym Fishera-Snedecora. Wyniki analiz zamieszczono w tabeli 14. Na podstawie danych w niej zawartych można stwierdzić, że dziadkowie rzadziej niż nauczyciele wskazywali na zbiorowe formy działania, takie jak *spotkania z ekspertem* (6,1% wobec 8,3%; $\chi^2 = 3,09$; $p = 0,079$; $\phi = 0,04$). Z kolei, częściej akcentowali *kontakty telefoniczne* (12,2% wobec 5,5%; $\chi^2 = 18,95$; $p < 0,001$; $\phi = 0,11$). *Atmosfera współpracy* oceniana była przez obie grupy respondentów na podobnym poziomie (75,2% wobec 77,7%; $\chi^2 = 1,33$; $p = 0,248$; $\phi = 0,03$). Natomiast *czas trwania współpracy* okazał się istotniejszy dla dziadków niż dla nauczycieli (32,5% wobec 26,1%; $\chi^2 = 14,41$; $p < 0,001$; $p = 0,09$).

⁷³⁸ Ch. Li-Chun, L. Ko-Ming, *Action Research on the Transmission of tribal Sports Culture in Kindergarten Curriculum – Take an Elementary School Child in Taitung County as an Example*, „Us-China Education Review A” 2022, Vol. 12. No. 1, s. 27-33.

Tabela 14. Analiza ilości wskazań wraz z testem χ^2 Pearsona dla ocen uwarunkowań w kontekście współpracy dziadkowie – nauczyciele

Uwarunkowania współpracy		Dziadkowie o Nauczyciele nauczycielach o dziadkach					
		N	%	N	%	χ^2	Φ
Uwarunkowania działania							
Formy działania	Zbiorowe			70	6,1	47	8,3 3,09 0,079 0,04
	Indywidualne						
		wizyty domowe	0	0	2	0,4	0,108* 0,05
		kontakty telefoniczne	141	12,2	31	5,5	18,95 <0,001 0,11
Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy			868	75,2	432	77,7 1,33 0,248 0,03
	Czas trwania współpracy			407	35,2	145	26,1 14,41 <0,001 0,09
Uwarunkowania relacji	Postawy	pozytywne		1039	89,8	225	40,0 481,33 <0,001 0,53
		roszczeniowa		12	1,0	42	7,5 51,50 <0,001 0,17
		atakująca		2	0,2	6	1,1 6,54 0,011 0,06
		obronna		92	8,0	52	9,3 0,83 0,361 0,02
		neutralne		38	3,3	148	26,3 208,28 <0,001 0,35
Uwarunkowania optymalizujące współpracę							
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy		868	75,2	432	77,7 1,33 0,248 0,03
		Czas trwania współpracy		407	35,2	145	26,1 14,41 <0,001 0,09

*test dokładny Fishera Źródło: badania własne

W zakresie postaw dziadkowie w zdecydowanej większości deklaruwali pozytywne nastawienia wobec nauczycieli (89,8%; $\chi^2 = 481,33$; $p < 0,001$; $p = 0,53$). Nauczyciele częściej wykazywali postawy *neutralne* (26,3%; $\chi^2 = 208,28$; $p < 0,001$; $\phi = 0,35$) oraz *negatywne*, takie jak *roszczeniowa* (7,5%; $\chi^2 = 51,50$; $p < 0,001$; $\phi = 0,17$) czy *atakująca* (1,1%; $\chi^2 = 6,54$; $p = 0,011$; $\phi = 0,06$).

Warto odnotować brak deklaracji dotyczących wizyt domowych ze strony dziadków (0%) oraz ich marginalne wskazanie przez nauczycieli (0,4%; $\chi^2 = 0$; $p = 0,108$; $\phi = 0,05$). Tego rodzaju zjawisko znajduje potwierdzenie także w badaniach międzynarodowych, gdzie wizyty domowe nie stanowi powszechnej praktyki edukacyjnej. W literaturze podkreśla się jednak, że mogą wzmocnić budowanie relacji opartych na zaufaniu, a także pogłębiać wiedzę nauczycieli o środowisku rodzinnym dziecka, jego zainteresowaniach i doświadczeniach⁷³⁹. Alternatywą dla kontaktów bezpośrednich mogą być spotkania online, które redukują bariery związane z czasem i przestrzenią, a jednocześnie pozwalają na utrzymanie relacji międzypokoleniowej⁷⁴⁰.

Przykładem działań wspierających na linii przedszkole – dziadkowie są inicjatywy edukacyjne adresowane do seniorów, m.in. Szkoły SuperBabci i SuperDziadka, realizowany w kilku polskich miastach. Obejmuje on zagadnienia z zakresu psychologii, pedagogiki, komunikacji międzypokoleniowej oraz podstaw kompetencji cyfrowych⁷⁴¹. W ramach zajęć seniorzy uczestniczą również w spotkaniach przedszkolnych, gdzie ich obecność ma na celu przedstawienie starości w ujęciu pozytywnym jako okresu nowych możliwości, a nie jedynie ograniczeń i problemów⁷⁴².

Podsumowując, przeprowadzone badania ukazały zróżnicowaną percepcję współpracy między dziadkami a nauczycielami przedszkoli. Dziadkowie częściej deklarowali pozytywne nastawienie wobec nauczycieli oraz większe znaczenie przypisywali długotrwałej współpracy. Natomiast nauczyciele

⁷³⁹ K.L. Bierman, J.A. Welsh, B.S. Heinrichs, R.L. Nix, E.T. Mathis, *Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program*, „Child Development” 2015, No 86(6), s. 1877-1891; K.L. Bierman, J. Welsh, B.S. Heinrichs, R.L. Nix, *Effect of Preschool Home Visiting on School Readiness and Need for Services in Elementary School: A Randomized Clinical Trial*, „JAMA Pediatrics” 2018, No 172(8).

⁷⁴⁰ C. Gardeau, Y.A. King, R.A. Dore, H. Puttre, D. Nochols, K. Hirsh-Pasek, R. Michnick Golinkoff, *Preschoolers Benefit Equally from Video Chat, Pseudo-Contingent Video, and Live Book Reading: Implications for Storytime During the Coronavirus Pandemic and Beyond*, „Frontiers in Psychology” 2020, Volume 11.

⁷⁴¹ <https://e.org.pl/projekty/szkola-superbabci-i-superdziadka-miejsce-tworczej-zabawy/> (dostęp: 19.03.2025).

⁷⁴² K. Maksim-Dąbrowska, *Szkoła SuperBabci i SuperDziadka...*, dz. cyt., s. 101-102.

częściej identyfikowali *postawy neutralne* lub *negatywne*, co może potwierdzać występowanie napięć międzypokoleniowych oraz funkcjonowanie stereotypów dotyczących osób starszych. Obie grupy zgodnie podkreślały znaczenie *atmosfery współpracy*, jednak rzadko wskazywały na *wizyty domowe* jako formę kontaktu. Wyniki te potwierdzają potrzebę rozwijania działań wzmacniających komunikację i kreowanie wzajemnego zaufania. Szczególne znaczenie mają programy międzypokoleniowe, które umożliwiają seniorom aktywny udział w życiu przedszkola. Jednocześnie pozwalają dzieciom postrzegać osoby starsze jako pełnowartościowych partnerów edukacyjnych. Tego rodzaju inicjatywy nie tylko przełamują bariery i stereotypy, ale także wspierają rozwój społeczny, emocjonalny i kulturowy najmłodszych.

Następna faza procesu badawczego była skoncentrowana na poszukiwaniu związków między wybranymi uwarunkowaniami w celu otrzymania stanu współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną dziecka (rodzicami i dziadkami), by w późniejszym czasie wzmocnić słabe strony relacji trójpартnerskiej.

1.3. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci – analiza i prezentacja wzajemnych korelacji

W kolejnej części przeprowadzono szereg analiz związków z wykorzystaniem współczynnika *r* Pearsona bądź współczynnika korelacji punktowo-dwuseryjnej dla zmiennych nominalnych.

W pierwszym kroku analizy danych pozyskanych od ‘Respondentów o rodzinie’ sprawdzono związki poszczególnych uwarunkowań (cele działania, formy działania, uwarunkowania relacji, uwarunkowania organizacyjne, cechy charakteryzujące partnerów współpracy) z celami działania: celami społecznymi, kulturowymi oraz celami rozwojowymi. Zbiorcze wyniki analiz zamieszczono w tabelach od 15 do 25⁷⁴³.

Współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci obejmuje realizację celów społecznych, kulturowych i rozwojowych. Celem badania było zidentyfikowanie współwystępowania tych obszarów oraz określenie, w jakim

⁷⁴³ Do analizy danych przyjęto następujące kryteria interpretacyjne: (0,00 – 0,3] – słaba korelacja, (0,3–0,5] – umiarkowana korelacja, (0,5 – 0,7] – silna korelacja, (0,7 – 1,0] – bardzo silna korelacja.

stopniu wzmacniają się one lub osłabiają wzajemnie w praktyce współdziałania z rodziną.

Tabela 15. Wzajemna korelacje uwarunkowań wyboru

Uwarunkowania wyboru		Cele		
		społeczne	kulturowe	rozkwojowe
Cele działaania	społeczne	<i>r</i>	-	-0,14
		<i>p</i>		<0,001
	kulturowe	<i>r</i>	-0,14	-
		<i>p</i>		<0,001
	rozkwojowe	<i>r</i>	0,55	-0,14
		<i>p</i>	<0,001	<0,001

Źródło: badania własne

Badanie związku między *celami kulturowymi* a *społecznymi* w procesie współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci wykazało bardzo słabą, lecz statystycznie istotną ujemną korelację ($r = -0,14$; $p < 0,001$). Oznacza to, że wzrost znaczenia jednego typu celów – na przykład *kulturowych* – wiąże się z niewielkim spadkiem znaczenia celów drugiego typu, czyli *społecznych*. Choć siła korelacji jest niewielka, jej istotność statystyczna sugeruje, że zależność ta nie jest przypadkowa. Może to wskazywać, że w określonym kontekście dążenie do realizacji *celów kulturowych*, takich jak uświadamianie dziadkom ich roli wychowawczej czy angażowanie ich w życie przedszkola, może nieco osłabiać orientację na cele społeczne, np. integrowanie działań wychowawczych, przekazywanie informacji o dziecku czy wspieranie dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [Zał. C].

Podobna zależność pojawiła się w przypadku analizy związku między *celami kulturowymi* a *rozkwojowymi* ($r = -0,14$; $p < 0,001$). Choć korelacja również jest bardzo słaba, sugeruje ona, że większe zaangażowanie dziadków w życie przedszkola może być nieznacznie związane z trudniejszą adaptacją dziecka do środowiska przedszkolnego, słabszym pozytywnym nastawieniem dziecka do przedszkola lub mniejszym zainteresowaniem rodziny specyfiką pracy wychowawczo-dydaktycznej [Zał. C]. Można domniemywać, że wpływ na to mają różnice pokoleniowe, odmienne systemy wartości lub brak zbieżności między domowym a instytucjonalnym podejściem do wychowania. Tego rodzaju rozbieżności mogą wpływać na jakość relacji dziecka z nauczycielem oraz na spójność oddziaływań wychowawczych.

Z kolei analiza związku między *celami społecznymi* a *rozwojowymi* wykazała umiarkowaną, dodatnią i istotną statystycznie korelację ($r = 0,55$; $p < 0,001$). Innymi słowy, że skuteczna realizacja celów społecznych sprzyja osiąganiu celów rozwojowych dzieci. Integracja działań wychowawczych między nauczycielami a rodziną może zwiększać poczucie bezpieczeństwa dziecka, ułatwiać adaptację w przedszkolu oraz wspierać rozwój jego kompetencji społecznych i edukacyjnych. Regularna wymiana informacji, współpraca na rzecz dzieci ze specjalnymi potrzebami czy aktywne włączanie rodziców i dziadków do życia przedszkola mogą pozytywnie wpływać na świadomość edukacyjną rodzin i jakość środowiska wychowawczego [Zał. C].

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazują, że relacje między różnymi typami celów nie są jednoznaczne. Bardzo słaba, lecz istotna statystycznie korelacja ujemna między celami kulturowymi a społecznymi i rozwojowymi sugeruje potrzebę dalszej refleksji nad tym, jak harmonijnie łączyć zaangażowanie dziadków z realizacją celów opiekuńczo-wychowawczych. Z kolei pozytywny związek między celami społecznymi a rozwojowymi potwierdza znaczenie dobrze zaplanowanej współpracy rodzin z przedszkolem dla wszechstronnego rozwoju dzieci.

Cele społeczne

Współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci przybiera różne formy, które mogą w różnym stopniu wspierać realizację *celów społecznych*. Analiza korelacji wskazuje na występowanie słabych oraz umiarkowanych dodatnich związków pomiędzy realizacją *celów społecznych* a różnymi formami działania nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Najsilniejsze korelacje umiarkowane zaobserwowano w przypadku:

- *konsultacji pedagogicznych* ($r = 0,47$),
- *spotkań towarzyskich* ($r = 0,43$)
- *form komunikacji zbiorowej* (np. prowadzenie bloga, korzystanie ze strony internetowej, wystawki prac dzieci ($r = 0,42$)).

Wyniki te sugerują, że indywidualne rozmowy na temat postępów dziecka, wymiana wiedzy i doświadczeń w obszarze trudności wychowawczych oraz działania wspólnotowe sprzyjają skuteczniejszej realizacji *celów społecznych* w kontekście współpracy. Wzmacniają one relacje między rodzinami a nauczycielami oraz poczucie wspólnoty wśród uczestników procesu wychowania. Im częściej nauczyciele prowadzą indywidualne konsultacje

z rodzicami, tym większe prawdopodobieństwo, że przedszkole skuteczniej realizuje *cele społeczne*. *Spotkania towarzyskie* tworzą przestrzeń do budowy relacji międzyludzkich poza formalnym kontekstem edukacyjnym, co ułatwia zacieśnienie więzi, wymianę doświadczeń, wzajemne zrozumienie i wspieranie. *Formy komunikacji zbiorowej* są szczególnie ważne dla rodziców, którzy z racji ograniczonego czasu nie mogą regularnie kontaktować się z nauczycielem osobiście. Dzięki nim mogą jednak nadal uczestniczyć – choćby pośrednio – w życiu przedszkolnym swojego dziecka.

Tabela 16. Korelacja celów działania z formami działania

Uwarunkowania działania		Cele			
			społeczne	kulturowe	rozwojowe
Formy działania	Zbiorowe	Spotkania robocze	<i>r</i> 0,40	-0,28	0,49
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Spotkania towarzyskie	<i>r</i> 0,39	-0,25	0,46
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Spotkania z ekspertem	<i>r</i> 0,31	-0,10	0,32
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	<i>r</i> 0,43	-0,27	0,52
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
	Indywidualne	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	<i>r</i> 0,37	-0,25	0,45
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Formy komunikacji zbiorowej	<i>r</i> 0,42	-0,21	0,49
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Formy dokumentowania przedszkola	<i>r</i> 0,32	-0,20	0,38
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Konsultacje pedagogiczne	<i>r</i> 0,47	-0,32	0,56
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Wizyty domowe	<i>r</i> 0,01	-0,05	0,03
			<i>p</i> 0,650	0,074	0,372
		Kontakty korespondencyjne	<i>r</i> 0,23	-0,13	0,24
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Kontakty telefoniczne	<i>r</i> 0,34	-0,31	0,44
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001
		Dodatkowe formy indywidualne	<i>r</i> 0,32	-0,15	0,36
			<i>p</i> <0,001	<0,001	<0,001

Źródło: badania własne

Umiarkowane dodatnie korelacje zaobserwowano również dla:

- *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* ($r = 0,43$),
- *spotkań roboczych* ($r = 0,40$),
- *spotkań towarzyskich* ($r = 0,39$),
- *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* ($r = 0,37$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,34$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,32$),
- *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,32$),
- *spotkań z ekspertem* ($r = 0,31$).

Wskazuje to, że zarówno formalne, jak i nieformalne formy kontaktu oraz szybka, dostępna komunikacja mogą wspierać rozwój kompetencji społecznych uczestników życia przedszkolnego. Wszystkie wymienione związki świadczą o tym, że większe zaangażowanie w te formy działania koreluje z pozytywnymi rezultatami w badanym obszarze, są to „umiarkowane dodatnie korelacje”. Oznaczają one, że większa intensywność danej formy działania idzie w parze z lepszymi wynikami w określonej sferze. W szczególności dotyczy to również *spotkań poświęconych trudnościom wychowawczym*, które stanowią ogniwo we wzmacnianiu relacji między nauczycielami a rodzicami i dziadkami.

Słabe, lecz istotne statystycznie korelacje odnotowano w odniesieniu do *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,23$). Chociaż forma ta jest mniej bezpośrednia i rzadziej stosowana, może wciąż wzmacniać zaangażowanie rodziców i wspierać budowanie społecznych aspektów funkcjonowania przedszkola, pod warunkiem ich regularnej i konsekwentnej realizacji.

Jedynie w przypadku wizyt domowych **nie stwierdzono istotnie statystycznej korelacji** z realizacją *celów społecznych* ($r = 0,01$; $p = 0,65$), co może świadczyć o marginalnym charakterze tej formy współpracy lub jej sporadycznym wykorzystaniu w praktyce.

Podsumowując, analiza wykazała umiarkowane i słabe dodatnie korelacje między realizacją *celów społecznych* a różnymi formami działania uwzględnianych w procesie współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Najsilniejsze związki zaobserwowano dla *konsultacji pedagogicznych*, *spotkań towarzyskich* i *form komunikacji zbiorowej*. Skuteczność badanej współpracy wzmacniają także *spotkania dotyczące trudności wychowawczych*, *kontakty telefoniczne* i *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców*. Słabą,

lecz istotną korelację stwierdzono dla *kontaktów korespondencyjnych*. Wizyty domowe nie wykazały istotnego związku.

Cele kulturowe

Współpraca przedszkola z rodziną dziecka obejmuje także *cele kulturowe*, ukierunkowane na wzmacnianie więzi międzypokoleniowych. Szczególne znaczenie w tym zakresie ma uświadamianie dziadkom ich roli w procesie wychowania oraz włączanie ich w funkcjonowanie społeczności przedszkolnej. Analiza wyników badań wykazała na występowanie umiarkowanych korelacji ujemnych ($r < 0,3$) w przypadku:

- *konsultacji pedagogicznych* ($r = -0,32$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = -0,31$),

Wyniki te mogą sugerować, że uczestnicy życia przedszkolnego silnie zaangażowani w realizację *celów kulturowych*, rzadziej inicjują działania o charakterze interwencyjnym, diagnostycznym lub wspierającym rozwój społeczno-emocjonalny dzieci. Może to wynikać z innego rozłożenia akcentów w procesie wychowawczym, skoncentrowanego bardziej na uświadamianiu dziadkom ich roli w wychowaniu wnucząt czy włączaniu dziadków do funkcjonowania w społeczności przedszkolnej niż na rozwiązywaniu bieżących trudności.

Słabe, ujemne korelacje zaobserwowano dla:

- *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* ($r = -0,27$),
- *spotkań towarzyskich* ($r = -0,25$),
- *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* ($r = -0,25$),
- *form komunikacji zbiorowej* (np. blog, strona internetowa, wystawki – $r = -0,21$),
- *form dokumentowania przedszkola* ($r = -0,20$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = -0,15$),
- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = -0,13$),
- *spotkań z ekspertem* ($r = -0,10$).

Choć większość z tych korelacji jest statystycznie istotna ($p < 0,001$), ich siła jest bardzo słaba. Może to wskazywać, że działania ukierunkowane na realizację *celów kulturowych* są prowadzone w przedszkolach niezależnie od pozostałych obszarów współpracy z rodzinami dzieci, a czasem nawet wręcz w oderwaniu od nich.

Jedynie w przypadku wizyt domowych ($r = -0,05$; $p = 0,074$) nie stwierdzono istotnej statystycznie korelacji, co oznacza brak wyraźnego związku pomiędzy tą formą działania a realizacją celów kulturowych.

Podsumowując, wszystkie zaobserwowane korelacje są ujemne, co oznacza, że wraz ze wzrostem intensywności relacji celów kulturowych, obserwuje się tendencję do spadku częstotliwości lub intensywności pozostałych działań współpracy z rodzicami. Może to sugerować, że realizacja celów kulturowych w przedszkolach jest odrębnym obszarem działań nauczycieli przedszkoli z rodzicami, nieskoordynowanym z innymi wymiarami współpracy.

Cele rozwojowe

Współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci stanowi istotny czynnik wspierający realizację celów rozwojowych, takich jak kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przedszkola, organizowanie warunków jego adaptacji oraz zapoznanie rodziców i dziadków ze specyfiką pracy opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej. Analiza korelacji wskazała, że na występowanie słabych oraz umiarkowanych dodatnich związków pomiędzy realizacją celów rozwojowych, a różnymi formami działania nauczycieli przedszkoli z rodzicami dzieci.

Silne korelacje odnotowano dla:

- konsultacji pedagogicznych ($r = 0,56$),
- spotkań dotyczących trudności wychowawczych ($r = 0,52$),

Otrzymane wartości współczynnika korelacji wskazują, że te dwie formy działania nie tylko są powszechnie stosowane, ale również skuteczne, ich intensyfikacja może sprzyjać lepszemu rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz wspierać realizację celów rozwojowych. Obie formy działania mają najczęściej charakter dialogu indywidualnego, co oznacza, że największe korzyści dla rozwoju współpracy przynoszą sytuacje, w których nauczyciele mają szansę poznać kontekst rodzinny, a rodzic ufa kompetencjom pedagoga. To pokazuje, że gdy jest stworzona przestrzeń do rozmowy i wspólnego poszukiwania rozwiązań, to zarówno rodzice, jak i nauczyciele stają się czynnymi uczestnikami procesu współpracy. Współtworzą swój własny model współpracy oparty na partnerstwie i współodpowiedzialności.

Najsilniejsze korelacje umiarkowane zaobserwowano w przypadku:

- spotkań roboczych ($r = 0,49$),

- *form komunikacji zbiorowej* (blog, storna internetowa, wystawki – $r = 0,49$),
- *spotkań towarzyskich* ($r = 0,46$),
- *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* ($r = 0,45$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,44$).

Wydaje się, że zarówno indywidualne konsultacje, jak i działania wspólnotowe oraz informacyjno-edukacyjne mogą skutecznie wspierać realizację *celów rozwojowych* osób uczestniczących w badanym procesie współpracy. Podkreśla to znaczenie otwartej, dostępnej i zróżnicowanej komunikacji w relacjach nauczycieli z rodzicami. Włączenie rodziców w bieżące sprawy życia przedszkola ma pozytywny wpływ na wzajemne zrozumienie i wspólne działanie, co może przekładać się na lepsze funkcjonowanie dziecka w środowisku przedszkolnym. Spotkania takie jak pikniki, festyny czy inne uroczystości sprzyjają budowaniu więzi emocjonalnych i atmosfery zaufania między uczestnikami procesu współpracy. Wszelkiego rodzaju formy podnoszenia świadomości wychowawczej rodziców sprzyjają uzgadnianiu wspólnych norm wychowawczych i wzmacnianiu kompetencji rodzicielskich, co wpływa na spójność oddziaływań w domu i przedszkolu. Także regularny i szybki dostęp w sprawach bieżących między partnerami współpracy buduje poczucie dostępności i stałej więzi informacyjnej.

Umiarkowane i istotne statystycznie korelacje odnotowano w odniesieniu do:

- *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,38$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,36$)
- *spotkań z ekspertem* ($r = 0,32$),

Umiarkowane, ale istotne korelacje oznaczają, że zarówno dokumentowanie działań przedszkola, jak i indywidualne formy kontaktu z rodzicami są ważnymi elementami współpracy, nie decydującymi, ale wspierającymi jej jakość i skuteczność. Ich rozwijanie może stanowić wartościowe uzupełnienie intensywniejszych form współdziałania, takich jak konsultacje czy spotkania problemowe. Przejrzystość dokumentów i dostęp do nich wzmacniają zaufanie i zainteresowanie rodziców, którzy mogą zobaczyć, co dzieje się w przedszkolu. Z kolei indywidualne podejście sprzyja budowaniu pozytywnych relacji między członkami społeczności przedszkolnej.

Korelacje słabe, lecz istotne statystycznie wystąpiły w odniesieniu do *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,24$). Chociaż siła oddziaływania na

realizację *celów rozwojowych* jest mniejsza, forma ta może pełnić funkcję wspomagającą, szczególnie w sytuacjach, w których kontakt bezpośredni jest utrudniony. Słaba korelacja może oznaczać, że *kontakt korespondencyjny* nie wystarcza, aby aktywizować rodziców do współdziałania. Może być pomocny w przekazywaniu informacji, ale nie tworzy przestrzeni do refleksji, współdecydowania ani wspólnego rozwiązywania problemów. Raczej bywa ograniczony do informowania o wydarzeniach czy sprawach organizacyjnych.

Brak istotnej statystycznie korelacji zaobserwowano w przypadku *wizyt domowych* ($r = 0,03$; $p = 0,372$). Tak niski współczynnik korelacji ($r = 0,03$) sugeruje, że ta forma działania występuje bardzo sporadycznie, co sprawia, że trudno statystycznie uchwycić jej realny wpływ na realizację *celów rozwojowych*. Wizyty miały silne znaczenie w modelu opartym na bliskich relacjach lokalnych. Współcześnie, przy dużej mobilności społecznej i zmieniających się normach prywatności, ta forma postrzegana jest jako inwazja lub trudna do pogodzenia z życiem zawodowym rodziców. To niekoniecznie oznacza, że *wizyty domowe* są bezużyteczne, raczej, że brakuje praktyki i danych, które pozwoliłyby ten wpływ rzetelnie ocenić.

Podsumowując, wykazano, że realizacja *celów społecznych* najsilniej koreluje z *konsultacjami pedagogicznymi*, *spotkaniami towarzyskimi* i *formami komunikacji zbiorowej*. Zaś umiarkowanie z *spotkaniami poświęconymi trudnościom wychowawczym*, *notatkami telefonicznymi* i *działaniami pedagogizującymi*. Słabszy, ale istotny wpływ miały *kontakty korespondencyjne*. *Wizyty domowe* nie wykazały istotnego związku z realizacją tych celów. Analiza danych ukazała, że *cele rozwojowe* w ramach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci pozostają w istotnym związku z różnymi formami działania. Najsilniejsze związki zaobserwowano w przypadku indywidualnych form działania, takich jak *konsultacje pedagogiczne* i rozmowy na temat trudności wychowawczych. Z kolei, umiarkowane korelacje odnotowano zarówno w przypadku spotkań zbiorowych i informacyjnych, jak i w obszarze codziennej komunikacji, co wskazuje na potrzebę stosowania zróżnicowanych form współdziałania. Słabsze choć istotne związki dotyczyły form pośrednich np. *form dokumentowania przedszkola* i *kontaktów korespondencyjnych*. Brak istotnej korelacji w przypadku *wizyt domowych* świadczy o ich drugoplanowym znaczeniu we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. W przypadku *celów kulturowych* otrzymano korelacje słabe i ujemne, można uznać, że formy działania nie sprzyjają ich realizacji, wręcz

mogą być z nimi sprzeczne. Choć niemal wszystkie wyniki są istotne statystycznie ($p < 0,001$), niektóre rezultaty (szczególnie dla $r < 0,2$) są na tyle słabe, że ich znaczenie w procesie współpracy może być niewielkie.

Tabela 17. Korelacja celów działania z uwarunkowaniami relacji

Uwarunkowania działania				Cele			
				społeczne		kulturowe	rozwojowe
Uwarunkowania relacji	Komunikacja			<i>r</i>	0,16	0,05	0,17
				<i>p</i>	<0,001	0,115	<0,001
	Postawy	pozytywne	aktywna	<i>r</i>	0,25	-0,06	0,33
				<i>p</i>	<0,001	0,056	<0,001
		negatywne	roszczeniowa	<i>r</i>	0,19	-0,16	0,23
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001
			atakująca	<i>r</i>	0,12	-0,08	0,12
				<i>p</i>	<0,001	0,004	<0,001
			obronna	<i>r</i>	0,06	-0,07	0,03
				<i>p</i>	0,027	0,024	0,376
		neutralne	obojętna	<i>r</i>	0,01	-0,18	-0,02
				<i>p</i>	0,798	<0,001	0,423
Efekty współpracy							
Korzyści		dla dzieci	<i>r</i>	0,62	-0,05	0,67	
			<i>p</i>	<0,001	0,097	<0,001	
		dla rodziny (*)	<i>r</i>	0,70	-0,09	0,67	
			<i>p</i>	<0,001	0,001	<0,001	
		dla nauczycieli	<i>r</i>	0,68	-0,12	0,69	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	

Źródło: badania własne Uwaga: (*) – oznacza Korzyści dla rodziców i Korzyści dla dziadków

Cele społeczne

Badając powiązania między realizacją celów społecznych w trakcie realizacji procesu współpracy nauczycieli przedszkoli a wybranymi aspektami współpracy nauczycieli z rodzinami dzieci oraz korzyściami płynącymi z tej współpracy, okazało się, że **najsilniejszy związek** stwierdzono pomiędzy realizacją celów społecznych a korzyściami dla rodziny ($r = 0,70$; $p < 0,001$), co stanowi silną dodatnią korelację. Wynik ten sugeruje, że im bardziej przedszkole angażuje się w działania społeczne, takie jak integrowanie wychowania, przekazywanie informacji o dziecku, wspieranie dzieci ze SPE czy włączanie rodzin w życie placówki, tym większe korzyści odnoszą rodzice i dziadkowie. Obejmują one m.in. lepsze poznanie dziecka, wzrost kultury pedagogicznej, pozytywne zmiany w postawach wychowawczych, a także większą otwartość w relacjach z nauczycielami i poczucie współodpowiedzialności za rozwój dzieci. Silna korelacja potwierdza, że społeczne otwarcie

przedszkola przekłada się na aktywizację rodzin i podniesienie jakości współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Istotnie **silniejsze związki** zaobserwowano w odniesieniu do korzyści płynących z realizacji *celów społecznych*:

- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,62$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,68$).

Wyniki te wskazują, że intensyfikacja działań przedszkola w zakresie integracji wychowania, przekazywania informacji o dziecku, wspierania dzieci o specjalnych potrzebach oraz angażowania rodzin przekłada się wyraźnie na poprawę dobrostanu dzieci (np. wzrost bezpieczeństwa, umiejętności komunikacyjnych, kultury współżycia w grupie) oraz na korzyści zawodowe i emocjonalne nauczycieli (m.in. lepsze poznanie dziecka, satysfakcja zawodowa, wsparcie ze strony rodziny). Wysoka siła korelacji sugeruje znaczący potencjał tych działań w budowaniu efektywnego i spójnego środowiska wychowawczego.

Najniższą wartość korelacji odnotowano pomiędzy *celami społecznymi* a *postawą neutralną* ($r = 0,01$; $p = 0,798$), co oznacza brak istotnego związku. Wynik ten sugeruje, że zaangażowanie partnerów nie wpływa na osiągnięcie tych celów.

Kolejno odnotowano **bardzo słabe dodatnie korelacje celów społecznych** z:

- *postawami negatywnymi: postawą obronną* ($r = 0,06$), *postawą roszczeniową* ($r = 0,19$), *postawą atakującą* ($r = 0,12$),
- *komunikacją* ($r = 0,16$).

Choć wszystkie korelacje są statystycznie istotne, ich siła jest niewielka, ich praktyczne znaczenie należy ocenić jako ograniczone. *Postawa obronna* wykazuje znikomy związek z realizacją *celów społecznych*, co może oznaczać, że działania społeczne przedszkola w ograniczonym stopniu wpływają na przełamywanie dystansu i nieufności członków rodzin dzieci. Nieco silniejszy związek z *komunikacją* sugeruje, że włączanie rodziców i dziadków oraz informowanie ich o działaniach wychowawczych może sprzyjać lepszej wymianie informacji. Korelacja z *postawą roszczeniową* może natomiast świadczyć o tym, że bardziej zaangażowani rodzice i dziadkowie częściej formułują wobec przedszkola określone oczekiwania, szczególnie w kontekście pomocy dziecku czy wspólnego działania. Co wymaga od nauczycieli umiejętności prowadzenia konstruktywnego dialogu i negocjacji.

Z kolei *postawa pozytywna* rodziców i dziadków ujawnia **słabą**, ale silniejszą niż wcześniej opisane, dodatnią korelację z realizacją *celów społecznych* ($r = 0,25$; $p < 0,001$). Interpretując ten wynik można przyjąć, że większe zaangażowanie nauczycieli przedszkoli w *cele społeczne* sprzyja aktywniejszemu udziałowi rodziny w działania placówki. Choć korelacja nie jest wysoka, wskazuje na pozytywny kierunek oddziaływań i potencjał wzmacniania tej relacji w praktyce pedagogicznej.

Podsumowując, realizacja *celów społecznych* w ramach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci pozostaje w silnym związku z *korzysciami dla rodziny, nauczycieli i dzieci*, przy czym najsilniejszą korelację odnotowano w odniesieniu do *rodziców i dziadków*. Słabe, choć istotne statystycznie korelacje wystąpiły z *postawami negatywnymi (obronną, atakującą i roszczeniową)*, natomiast wskazano nieco wyższą korelację z *postawą pozytywną (aktywną)*.

Cele kulturowe

Przeprowadzona analiza korelacji Pearsona wykazała, że pomiędzy realizacją *celów kulturowych*, rozumianych jako uświadamianie dziadkom ich roli w wychowaniu wnucząt oraz wdrażanie ich do funkcjonowania w społeczności przedszkolnej a różnymi aspektami współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci zachodzą jedynie bardzo słabe związki korelacyjne.

Analiza korelacji wykazała, że w przypadku *postaw negatywnych*, takich jak:

- *postawy negatywne: postawa atakująca* ($r = -0,08$), *postawa obronna* ($r = -0,08$),
- *postawy neutralne* ($r = -0,18$),

związki, choć **bardzo słabe**, okazały się istotne statystycznie. Interpretacja tych wyników wskazuje na tendencję do minimalnego zmniejszania się negatywnych postaw wraz ze wzrostem realizacji *celów kulturowych*.

Analiza korelacji dotycząca korzyści wynikających ze współpracy dla rodziców i dziadków oraz nauczycieli wykazała istotne statystycznie, bardzo słabe ujemne korelacje $r = -0,09$, $r = -0,12$, odpowiednio. Co wskazuje na minimalny spadek postrzeganych korzyści wraz ze wzrostem realizacji *celów kulturowych*. Mimo istotności tych związków ich siła jest na tyle niewielka, że trudno jest wyciągnąć daleko idące wnioski praktyczne.

W odniesieniu do *komunikacji* korelacja dodatnia o współczynniku $r = 0,05$ okazała się być **nieistotna statystycznie** ($p = 0,115$), co wskazuje, że

wzrost realizacji *celów kulturowych* nie przekłada się na zauważalną poprawę *komunikacji* pomiędzy partnerami współpracy. *Postawa aktywna* partnerów współpracy także nie wykazała istotnego związku z *celami kulturowymi* ($r = -0,06$; $p = 0,056$), co sugeruje brak praktycznego wpływu tych celów na poziom zaangażowania stron. Podobnie *korzyści dla dzieci* wykazała bardzo słabą ujemną korelację z *celami kulturowymi*, ale nieistotną statystycznie ($r = -0,05$; $p = 0,097$). Co oznacza, że realizacja tych celów nie ma wyraźnego wpływu na postrzeganie korzyści wynikających ze współpracy dla dzieci.

W efekcie można stwierdzić, że *cele kulturowe* w badanym kontekście nie przekładają się na znaczącą poprawę *komunikacji*, zaangażowania partnerów ani na wyraźne korzyści dla poszczególnych grup współpracujących. Taką sytuacją może sugerować konieczność wzbogacenia działań podejmowanych w kontekście urzeczywistnienia tych celów w programach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Ponadto, obserwowane tendencje zmniejszania postaw negatywnych wraz ze wzrostem realizacji *celów kulturowych*, choć niewielkie, ale dają podstawy do dalszych badań nad potencjałem tego wymiaru współpracy.

Cele rozwojowe

Kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przedszkola, tworzenie warunków sprzyjających jego adaptacji oraz zapoznanie rodziców i dziadków ze specyfiką pracy opiekuńczo-wychowawczej stanowią kluczowe cele rozwojowe realizowane w ramach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Celem analizy było określenie, w jakim stopniu cele te są powiązane z jakością komunikacji, postawami partnerów oraz odczuwanymi korzyściami.

Silne i istotne związki wystąpiły pomiędzy realizacją *celów rozwojowych* a korzyściami dla trzech kluczowych grup uczestników procesu wychowawczego:

- dla dzieci ($r = 0,67$),
- dla rodziny ($r = 0,67$),
- dla nauczycieli ($r = 0,69$).

Wysoka wartość współczynnika korelacji wskazuje, że realizacja *celów rozwojowych* w ramach współpracy przynosi korzyści wszystkim zaangażowanym stronom. W odniesieniu do dzieci wiąże się z poprawą warunków sprzyjających rozwojowi społecznemu i komunikacyjnemu. W przypadku rodziców

i dziadków przekłada się na lepszą orientację w potrzebach dzieci, większe zaangażowanie we współpracę z nauczycielami przedszkoli oraz wzrost kompetencji wychowawczych. Natomiast dla nauczycieli oznacza to większe wsparcie ze strony rodziców i dziadków, skuteczniejsze działanie wychowawcze, co w konsekwencji implikuje poczucie zawodowego spełnienia.

W analizie wykazano **umiarkowaną** dodatnią korelację pomiędzy realizacją *celów rozwojowych* a *postawą pozytywną* ($r = 0,33$). Oznacza to, że im wyższy poziom działań ukierunkowanych na realizację *celów rozwojowych*, czyli wspierania rozwoju dziecka i jego adaptacji, tym częściej partnerzy podejmują działania w kontekście współpracy. Chociażby rodzice i dziadkowie angażują się w życie przedszkola, inicjują kontakty z nauczycielami, a także wyrażają gotowość do współodpowiedzialności za proces wychowawczo-dydaktyczny.

Uzyskane wyniki wykazały **słabą korelację** pomiędzy celami rozwojowymi a:

- *postawami negatywnymi: postawą roszczeniową* ($r = 0,23$), *postawą atakującą* ($r = 0,12$),
- *komunikacją* ($r = 0,17$),

Wartości te sugerują, że skoncentrowanie się na realizacji *celów rozwojowych* w niewielkim stopniu wpływa na poprawę jakości *komunikacji* między partnerami, a także nieznacznie może sprzyjać pojawieniu się *postawy atakującej* lub *roszczeniowej*.

Brak istotnych statystycznie korelacji odnotowano pomiędzy realizacją *celów rozwojowych* a:

- *jedną z postaw negatywnych, tj. obronną* ($r = 0,03$; $p = 0,376$),
- *postawą neutralną* ($r = -0,02$; $p = 0,423$).

Tym samym można stwierdzić, że intensywność działań podejmowanych w ramach współpracy nauczycieli z rodzicami i dziadkami dzieci w zakresie realizacji *celów rozwojowych* nie ma znaczącego wpływu na występowanie *postawy obronnej* czy *obojętnej* wśród uczestników tego procesu.

Podsumowując, realizacja *celów rozwojowych* we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami wpływa korzystnie na zaangażowanie i *postawy aktywne* partnerów oraz przynosi wyraźne korzyści dzieciom, rodzicom i dziadkom oraz nauczycielom. Natomiast ma słabszy wpływ na jakość komunikacji i niektóre negatywne postawy.

Ostatecznie można stwierdzić, że *cele społeczne* najsilniej i holistycznie wpływają na jakość współpracy oraz korzyści z niej wynikające dla uczestników. Nieco mniejszy potencjał w budowaniu skutecznej współpracy z rodzinami mają działania ukierunkowane na realizację *celów rozwojowych*. *Cele kulturowe*, choć ważne z punktu współdziałania, w badanym ujęciu nie przełożyły się na dobre relacje uczestników procesu.

Tabela 18. Korelacja celów działania z cechami partnerów współpracy i uwarunkowaniami organizacyjnymi

Uwarunkowania współpracy				Cele		
				społeczne	kulturowe	rozwojowe
Uwarunkowania optymalizujące współpracę						
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	<i>r</i>	0,46	-0,10	0,59
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001
	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy	<i>r</i>	0,13	-0,07	0,14
			<i>p</i>	<0,001	0,012	<0,001
		Czas trwania współpracy	<i>r</i>	0,28	0,04	0,33
		<i>p</i>	<0,001	0,138	<0,001	
Uwarunkowania działania						
Dokumenty	zewewnętrzne	ogólnokrajowe	<i>r</i>	0,15	-0,13	0,16
			<i>p</i>	<0,001	0,001	<0,001
		międzynarodowe	<i>r</i>	0,15	-0,10	0,08
			<i>p</i>	<0,001	0,013	0,047
	wewnętrzne	wewnętrzne przedszkola	<i>r</i>	0,18	0,03	0,10
		<i>p</i>	<0,001	0,432	0,017	

Źródło: badania własne

Cele społeczne

Spośród analizowanych uwarunkowań jedynie *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* okazały się mieć **umiarkowany**, statystycznie istotny związek z realizacją *celów społecznych* ($r = 0,46$; $p < 0,001$). Oznacza to, że zarówno indywidualne właściwości nauczycieli, jak i cechy rodziców oraz dziadków odgrywają rolę w kształtowaniu skutecznej współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, co przekłada się na osiągnięcie założonych *celów społecznych*.

Pozostałe uwarunkowania, takie jak:

- *atmosfera współpracy* ($r = 0,13$),
- *czas trwania współpracy* ($r = 0,28$),
- *dokumenty ogólnokrajowe* ($r = 0,15$),

- dokumenty międzynarodowe ($r = 0,15$)
- dokumenty wewnętrzne przedszkola ($r = 0,18$),

wykazały korelacje słabe, lecz statystycznie istotne. Zatem, można stwierdzić, że choć atmosfera i długość współpracy oraz formalne dokumenty są istotne dla funkcjonowania współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, to ich wpływ na realizację *celów społecznych* jest niewielki.

Podsumowując, wyniki wskazują, że przede wszystkim jakościowe cechy partnerów decydują o efektywności realizacji *celów społecznych*. W badaniu wykazano występowanie umiarkowanych oraz słabych dodatnich korelacji o istotnym poziomie statystycznym pomiędzy poszczególnymi aspektami współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami a efektywnością realizacji *celów społecznych*.

Cele kulturowe

Analiza danych miała na celu określenie, w jakim stopniu różne aspekty współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami wiążą się z realizacją *celów kulturowych*, takich jak uświadamianie dziadkom ich roli w wychowaniu wnucząt oraz wdrażanie ich do życia społeczności przedszkolnej.

Wszystkie współczynniki korelacji mieściły się w przedziale od $-0,13$ do $0,04$, co – zgodnie z przyjętymi kryteriami – pozwala zakwalifikować je jako korelacje **słabe**.

Najwyższą (ujemną) wartość korelacji odnotowano dla *dokumentów ogólnokrajowych* ($r = -0,13$; $p = 0,001$), co wskazuje na słaby odwrotny związek z realizacją *celów kulturowych*. W praktyce oznacza to, że im więcej formalnych dokumentów wykorzystywanych jest we współpracy, tym nieznacznie niższy jest poziom realizacji *celów kulturowych*.

Podobnie ujemne, lecz także słabe korelacje zaobserwowano dla:

- *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($r = -0,10$),
- *dokumentów międzynarodowych* ($r = -0,10$),
- *atmosfery współpracy* ($r = -0,07$).

Wartości te wskazują, że wymienione uwarunkowania nie przekładają się wprost na skuteczniejszą realizację *celów kulturowych*, a w niektórych przypadkach zależność ta może być nawet odwrotna.

Wykazano **brak istotnych statystycznie** związków w relacjach z:

- *czasem trwania współpracy* ($r = 0,04$; $p = 0,138$),

- *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ($r = 0,03$; $p = 0,432$).

Oznacza to brak jakiegokolwiek istotnego związku tych uwarunkowań z realizacją celów kulturowych.

Podsumowując, można stwierdzić, że wszystkie korelacje między wymienionymi aspektami współpracy a realizacją celów kulturowych mają charakter słaby, a niektóre z nich ujemny, co oznacza odwrotny związek – wzrost jednego czynnika wiąże się z nieznacznym spadkiem realizacji celów kulturowych. Wyniki sugerują, że cele kulturowe we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci nie korelują bezpośrednio z analizowanymi uwarunkowaniami.

Cele rozwojowe

Stwierdzono, że *cechy partnerów współpracy* wykazują **silną** i dodatnią korelację ($r = 0,59$). Wskazuje to, że cechy jakościowe w istotnym stopniu wspierają realizację celów rozwojowych w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Korelację **umiarkowaną** celów rozwojowych wykazano z *czasem trwania współpracy* ($r = 0,33$), lecz istotną statystycznie. Dłuższa współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami wiąże się z lepszym wspieraniem realizacji celów rozwojowych w kontekście badanej współpracy.

Natomiast **słabe**, lecz istotne statystycznie korelacje zauważono z:

- *atmosferą współpracy* ($r = 0,14$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,16$),
- *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ($r = 0,10$),
- *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,08$).

Wskazuje to, że wymienione uwarunkowania formalne i klimatyczne odgrywają rolę wspierającą, ale nie są kluczowe w kontekście osiągania celów rozwojowych w badanym modelu współpracy.

Podsumowując, wyniki analizy korelacji uwarunkowań współpracy z realizacją celów rozwojowych wskazują na zarówno silne, umiarkowane jak i słabe związki, lecz statystycznie istotne.

Generalnie, analiza danych wykazała, że osiągnięcie celów społecznych i rozwojowych we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci w największym stopniu koreluje z *cechami partnerów współpracy*. Uwarunkowania, takie jak *czas trwania współpracy*, *atmosfera współpracy* czy doku-

menty formalne mają mniejsze, choć istotne znaczenie. *Cele kulturowe*, nie są wyraźnie powiązane z badanymi uwarunkowaniami.

Analizując korelacje celów działania, takich jak *cele społeczne, rozwojowe i kulturowe*, z uwarunkowaniami osobowymi, relacyjnymi i organizacyjnymi, można wskazać kluczowe czynniki wpływające na realizację zamierzeń wychowawczych. Kolejnym etapem jest zbadanie powiązań między tymi uwarunkowaniami a zbiorowymi formami działania, takimi jak *spotkania robocze, towarzyskie czy z ekspertami*, które stanowią praktyczne narzędzia realizacji celów współpracy.

Spotkania robocze

Wyniki analizy wskazały, że *spotkania robocze* w przedszkolu pozostają w silnym związku z większością form zbiorowych działań:

- *spotkaniami towarzyskimi* ($r = 0,69$),
- *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,68$),
- *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,66$),
- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,64$),
- *spotkaniami z ekspertem* ($r = 0,53$).

Silna korelacja pomiędzy *spotkaniami roboczymi* a formami zbiorowych działań wskazuje na istotne współwystępowanie tych aktywności w praktyce współpracy przedszkola z rodziną. Wyniki te sugerują, że spotkania robocze pełnią funkcję koordynacyjną i inicjującą dla różnorodnych działań zbiorowych, sprzyjając integracji działań wychowawczych, edukacyjnych i informacyjnych skierowanych do rodziców.

W grupie działań indywidualnych również przeważają silne i umiarkowane korelacje. **Silne korelacje** dostrzeżono dla:

- *konsultacji pedagogicznych* ($r = 0,63$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,53$).

Otrzymane wyniki wskazują, że spersonalizowany kontakt z rodzicami stanowi istotny element skutecznej współpracy wychowawczej. Potwierdza to znaczenie indywidualizacji działań w budowaniu relacji przedszkole–rodzina.

Tabela 19. Współzależność między zbiorowymi i indywidualnymi formami działania przedszkola – analiza korelacyjna

Formy działania	Uwarunkowania działania									
	Spotkania robocze	Spotkania towarzyskie	Spotkania z ekspertem	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	Formy komunikacji zbiorowej	Formy dokumentowania przedszkola			
Zbiorowe	Spotkania robocze	<i>r</i> - <i>p</i> <0,001	0,69 <0,001	0,53 <0,001	0,68 <0,001	0,64 <0,001	0,44 <0,001			
	Spotkania towarzyskie	<i>r</i> 0,69 <i>p</i> <0,001	-	0,45 <0,001	0,65 <0,001	0,62 <0,001	0,52 <0,001			
	Spotkania z ekspertem	<i>r</i> 0,53 <i>p</i> <0,001	0,45 <0,001	-	0,42 <0,001	0,44 <0,001	0,28 <0,001			
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	<i>r</i> 0,68 <i>p</i> <0,001	0,65 <0,001	0,42 <0,001	-	0,61 <0,001	0,42 <0,001			
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	<i>r</i> 0,66 <i>p</i> <0,001	0,71 <0,001	0,48 <0,001	0,63 <0,001	0,56 <0,001	0,49 <0,001			
	Formy komunikacji zbiorowej	<i>r</i> 0,64 <i>p</i> <0,001	0,62 <0,001	0,44 <0,001	0,61 <0,001	-	0,43 <0,001			
	Formy dokumentowania przedszkola	<i>r</i> 0,44 <i>p</i> <0,001	0,52 <0,001	0,28 <0,001	0,42 <0,001	0,43 <0,001	-			
	Konsultacje pedagogiczne	<i>r</i> 0,63 <i>p</i> <0,001	0,52 <0,001	0,49 <0,001	0,57 <0,001	0,56 <0,001	0,43 <0,001			
	Wizyty domowe	<i>r</i> 0,22 <i>p</i> <0,001	0,27 <0,001	0,17 <0,001	0,20 <0,001	0,18 <0,001	0,24 <0,001			
	Kontakty korespondencyjne	<i>r</i> 0,50 <i>p</i> <0,001	0,54 <0,001	0,33 <0,001	0,47 <0,001	0,43 <0,001	0,44 <0,001			
Indywidualne	Kontakty telefoniczne	<i>r</i> 0,48 <i>p</i> <0,001	0,37 <0,001	0,33 <0,001	0,42 <0,001	0,40 <0,001	0,31 <0,001			
	Dodatkowe formy indywidualne	<i>r</i> 0,53 <i>p</i> <0,001	0,55 <0,001	0,34 <0,001	0,54 <0,001	0,49 <0,001	0,39 <0,001			

Źródło: badania własne

Umiarkowane korelacje stwierdzono dla:

- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,50$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,48$),

co oznacza, że *kontakty korespondencyjne* i *telefoniczne* wskazują na ich ograniczoną, głównie informacyjną funkcję w procesie współpracy z rodziną. Formy te wspierają kontakt, lecz nie sprzyjają pogłębianiu relacji wychowawczych. Jedynie wizyty *domowe* cechowały się słabą korelacją ($r = 0,22$), co może wskazywać na ich niewielką częstotliwość lub formalne bariery ich realizacji. Wszystkie związki okazały się statystycznie istotne na poziomie $p < 0,001$, co oznacza, że są one mało prawdopodobne do uzyskania przypadkowo i świadczą o realnych zależnościach w badanym obszarze.

Podsumowując, analiza danych potwierdza, że współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci w największym stopniu wiąże się z działaniami zbiorowymi o charakterze komunikacyjnym, edukacyjnym i społecznym. Wskazuje to na potrzebę rozwijania form kontaktu, które umożliwiają wymianę doświadczeń, integrację i wzajemne wsparcie. Równocześnie warto zwrócić uwagę na zróżnicowaną skuteczność działań indywidualnych, które – choć w większości pozytywnie skorelowane – mogą wymagać większej personalizacji i lepszego dostosowania do potrzeb rodzin.

Spotkania towarzyskie

W przypadku zbiorowych form działania zaobserwowano **bardzo silną korelację** między *spotkaniami towarzyskimi* a *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,71$), co może świadczyć o tym, że nieformalne kontakty sprzyjają pogłębianiu współpracy o charakterze edukacyjnym.

Silne związki odnotowano ze:

- *spotkaniami roboczymi* ($r = 0,69$),
- *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,65$),
- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,62$)
- *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,52$).

Wymienione korelacje ukazują, że *spotkania towarzyskie* sprzyjają integracji i koordynacji podejmowanych działań wychowawczych. Wzmacniają one wymianę informacji oraz budowanie zaufania między nauczycielami a rodzinami dzieci, co przekłada się na skuteczniejszą i bardziej systematyczną współpracę na rzecz rozwoju dziecka.

Umiarkowana korelacja ($r = 0,45$) dotyczyła relacji między *spotkaniami towarzyskimi* a uczestnictwem rodziców w *spotkaniach z ekspertami*, co może wskazywać, że otwartość i integracja sprzyjają także współpracy ze specjalistami.

W zakresie indywidualnych form działania stwierdzono głównie korelacje **silne** z:

- *dodatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,55$),
- *kontaktami korespondencyjnymi* ($r = 0,54$),
- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,52$),

co wskazuje, że relacje towarzyskie sprzyjają również budowaniu zaangażowanej, spersonalizowanej współpracy z rodziną.

Umiarkowane związki wystąpiły w odniesieniu do *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,37$), natomiast **słabą korelację** odnotowano między *spotkaniami towarzyskimi* a *wizytami domowymi* ($r = 0,27$). Wyniki te wskazują, że obie formy kontaktu są silniej skorelowane z indywidualnymi potrzebami rodzin niż z ogólnego poziomu integracji wyrażanej przez *spotkania towarzyskie*.

Podsumowując, analiza danych wykazała istotne statystycznie korelacje między *spotkaniami towarzyskimi* a różnorodnymi formami współpracy przedszkola z rodzicami. Najsilniejsze związki odnotowano w obszarze pedagogizacji rodziców, spotkań roboczych oraz dotyczących trudności wychowawczych. *Spotkania towarzyskie* wspierają integrację, wymianę informacji oraz budowanie zaufania, co sprzyja efektywnej współpracy. Indywidualne formy kontaktu również korelowały silnie, podczas gdy *kontakty telefoniczne* i *wizyty domowe* wykazały słabsze związki, wskazujące na większe znaczenie czynników indywidualnych.

Spotkania z ekspertem

Analiza korelacji pomiędzy *spotkaniami z ekspertem* a różnymi formami działania przedszkola wykazała istotne statystycznie powiązania o zróżnicowanym nasileniu. W przypadku zbiorowych form działania najsilniejszą korelację odnotowano pomiędzy *spotkaniami z ekspertem* a *spotkaniami roboczymi* ($r = 0,53$), co wskazuje na istotny związek między intensywnością współpracy zespołowej a udziałem eksperta w działaniach przedszkola.

Pozostałe formy zbiorowe, wykazały umiarkowaną korelację ze *spotkaniami z ekspertem*:

- *spotkania towarzyskie* ($r = 0,45$),
- *spotkania dotyczące trudności wychowawczych* ($r = 0,42$),
- *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($r = 0,48$),
- *formy komunikacji zbiorowej* ($r = 0,44$),

co wskazuje, że ekspert wspiera różnorodne działania przedszkola, wpływając na jakość współpracy z rodzinami dzieci. Jego obecność sprzyja także efektywnemu rozwiązywaniu trudności wychowawczych oraz procesom pedagogizacji.

Najsłabszy, acz istotny statystycznie, związek stwierdzono dla *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,28$). Wynika to prawdopodobnie z techniczno-administracyjnego charakteru tej formy, który rzadziej wymaga bezpośredniego wsparcia eksperckiego, choć związek pozostaje istotny statystycznie.

W odniesieniu do indywidualnych form działania, *spotkania z ekspertem* wykazały umiarkowaną korelację z:

- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,49$),
- *kontaktami korespondencyjnymi* ($r = 0,33$),
- *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,33$)
- *dotatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,34$),

co wskazuje na znaczący wpływ wsparcia eksperckiego na proces komunikacji i konsultacji z rodzicami. Obecność eksperta sprzyja skuteczniejszemu realizowaniu działań indywidualnych dostosowanych do specyficznych potrzeb wychowawczych. Wizyty domowe charakteryzowały się najsłabszym związkiem ($r = 0,17$), co wynika z ich specyficznego i indywidualnego charakteru.

Podsumowując, wyniki analizy korelacji wykazały istotne związki między *spotkaniami z ekspertem* a formami działania przedszkola, z najsilniejszą korelacją dla *spotkań roboczych* i *konsultacji pedagogicznych*. Umiarkowane powiązania z innymi formami zbiorowymi i indywidualnymi wskazują na wszechstronną rolę eksperta we wspieraniu współpracy z rodzinami oraz rozwiązywaniu trudności wychowawczych. Słabsze korelacje dotyczyły form dokumentowania i wizyt domowych, co odzwierciedla ich specyfikę i mniejszą zależność od wsparcia eksperckiego.

Spotkania dotyczące trudności wychowawczych

W przeprowadzonym badaniu, wyniki korelacji wskazują na istotne i znaczące statystycznie ($p < 0,001$) powiązania pomiędzy badanymi zmiennymi.

Wśród form zbiorowych **silną** korelację ze *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* wykazały:

- *spotkania robocze* ($r = 0,68$),
- *spotkania towarzyskie* ($r = 0,65$),
- *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($r = 0,63$),
- *formy komunikacji zbiorowej* ($r = 0,61$).

Silna korelacja wynika z faktu, że interakcje grupowe sprzyjają wymianie doświadczeń i wsparciu emocjonalnemu, co wzmacnia efektywność rozwiązywania trudności wychowawczych.

Natomiast, umiarkowaną siłą korelacji ze *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* cechowały się:

- *spotkania z ekspertem* ($r = 0,42$),
- *formy dokumentowania przedszkola* ($r = 0,42$), co sugeruje ich mniejszy, aczkolwiek istotny udział w obszarze pracy z trudnościami wychowawczymi.

Analiza form indywidualnych wskazuje, że *konsultacje pedagogiczne* ($r = 0,57$) oraz *dodatkowe formy indywidualne* ($r = 0,54$) wykazują **silny** związek z podejmowaniem działań w zakresie trudności wychowawczych. *Kontakty korespondencyjne* ($r = 0,47$) oraz *kontakty telefoniczne* ($r = 0,42$) charakteryzowały się **korelacjami umiarkowanymi**. Najślabszy, choć nadal statystycznie istotny, związek odnotowano w przypadku *wizyt domowych* ($r = 0,20$).

Podsumowując, uzyskane wyniki z badań wskazują, że *spotkania dotyczące trudności wychowawczych* silnie korelują z formami zbiorowymi, takimi jak *spotkania robocze*, *towarzyskie*, *pedagogizacja rodziców* oraz *kommunikacja zbiorowa*. Wskazuje to na fakt, że wspólne działania i wymiana doświadczeń w grupie znacząco wspierają rozwiązywanie problemów wychowawczych, podkreślając znaczenie współpracy i zaangażowania całego środowiska przedszkolnego. Równocześnie, indywidualne formy wsparcia, takie jak *konsultacje pedagogiczne* i inne formy indywidualne również odgrywają istotną rolę, co podkreśla konieczność stosowania zróżnicowanych i wieloaspektowych strategii interwencji. Słabszy związek *wizyt domowych* może ukazywać ich ograniczone stosowanie lub specyficzny charakter w pracy z rodzinami doświadczającymi trudności wychowawczych

Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców

W badaniu przeprowadzono analizę korelacji pomiędzy różnymi formami działania realizowanymi przez nauczycieli przedszkoli a *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców*. Wśród zbiorowych form działania **bardzo silną** korelację z pedagogizacją rodziców zaobserwowano w przypadku *spotkań towarzyskich* ($r = 0,71$), co wskazuje na bardzo silny związek między nieformalnymi spotkaniami integracyjnymi a efektywnością działań pedagogizacyjnych.

Silne korelacje odnotowano dla:

- *spotkań roboczych* ($r = 0,66$),
- *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* ($r = 0,63$),
- *form komunikacji zbiorowej* ($r = 0,56$).

Wskazuje to na fakt, że zarówno formalne, jak i zadaniowe formy współpracy z rodzinami dzieci odgrywają istotną rolę w procesie ich pedagogizacji.

Natomiast korelację **umiarkowaną** otrzymano dla *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,49$). Co potwierdza, że dokumentowanie działań przedszkola wspiera pedagogizację rodziców, lecz nie odgrywa w niej kluczowej roli jak formy bezpośredniego kontaktu.

W zakresie indywidualnych form działań **silną** korelację zanotowano dla *konsultacji pedagogicznych* oraz *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,57$), co wskazuje na dużą rolę bezpośredniej i pisemnej komunikacji z rodzinami dzieci.

Natomiast **umiarkowaną** korelację dla:

- *wizyt domowych* ($r = 0,37$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,44$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,50$),

co wskazuje, że formy te wspierają pedagogizację, lecz mają mniejsze znaczenie niż konsultacje czy kontakt pisemny, prawdopodobnie z uwagi na ich mniej systematyczny charakter.

Podsumowując, analiza danych wykazała istotne statystycznie związki pomiędzy formami działania nauczycieli przedszkoli z rodzinami a działaniami pedagogizującymi. Najsilniejsze korelacje odnotowano dla form bezpośrednich, takich jak *spotkania towarzyskie* i *konsultacje pedagogiczne*, co potwierdza znaczenie aktywnej, systematycznej współpracy z rodziną w procesie pedagogizacji. Formy pośrednie, choć również istotne, wykazują umiarkowaną siłę związku.

Formy komunikacji zbiorowej

Wyniki analizy danych wykazały, że *formy komunikacji zbiorowej* pozostają w **silnej korelacji** z większością analizowanych zbiorowych form działania. Najwyższe wartości współczynnika korelacji zaobserwowano w odniesieniu do:

- *spotkań roboczych* ($r = 0,64$),
- *spotkań towarzyskich* ($r = 0,62$),
- *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* ($r = 0,61$),
- *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* ($r = 0,56$),

co sugeruje, że efektywna komunikacja grupowa wzmacnia współpracę i wymianę informacji między nauczycielami a rodzinami, co przekłada się na częstsze organizowanie spotkań o charakterze roboczym, towarzyskim, wychowawczym oraz pedagogizującym.

Umiarkowane korelacje wykazano dla:

- *spotkań z ekspertem* ($r = 0,44$),
- *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,43$),

co sugeruje, że *formy komunikacji zbiorowej* mają zauważalny, lecz ograniczony wpływ na organizację *spotkań z ekspertem* oraz proces dokumentowania działalności przedszkola.

W przypadku indywidualnych form działania zaobserwowano zróżnicowaną siłę korelacji. **Silna korelacja** wystąpiła między formami komunikacji zbiorowej a *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,56$), co prawdopodobnie oznacza, że rozwinięta komunikacja zbiorowa wiąże się z częstszym wykorzystaniem indywidualnych *konsultacji pedagogicznych* jako uzupełniających formy wsparcia.

Natomiast **umiarkowane** korelacje odnotowano dla:

- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,43$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,40$),
- *dodatkowych indywidualnych form* ($r = 0,49$),

co może wynikać z faktu, że te formy kontaktu mają bardziej osobisty i bezpośredni charakter, który nie zawsze jest ściśle powiązany z ogólną komunikacją zbiorową stosowaną w przedszkolu.

Z kolei w odniesieniu do *wizyt domowych* wykazano jedynie **słabą korelację** ($r = 0,18$), co także może wskazywać na ich odmienny charakter oraz mniejsze powiązanie z praktykami zbiorowej komunikacji.

Podsumowując, analiza danych wykazała, że *formy komunikacji zbiorowej* silnie korelują z większością zbiorowych działań przedszkola, zwłaszcza ze *spotkaniami roboczymi, towarzyskimi, dotyczącymi trudności wychowawczych oraz pedagogizacją rodziców*. Umiarkowany wpływ zaobserwowano w przypadku *spotkań z ekspertem* i dokumentowania działalności placówki. Wśród indywidualnych form działania najsilniejszą korelację odnotowano dla *konsultacji pedagogicznych*, natomiast *kontakty korespondencyjne, telefoniczne* i inne indywidualne formy wykazały umiarkowane powiązania. Słaba korelacja dla *wizyt domowych* wskazuje na ich odmienny charakter w kontekście komunikacji zbiorowej. Wyniki potwierdzają, że przedszkola aktywne w zakresie komunikacji zbiorowej wykazują wyższy poziom zaangażowania w organizowanie różnorodnych form działania z rodzinami, co jest kluczowe dla skutecznego planowania strategii współpracy z rodziną oraz budowania środowiska sprzyjającego wspólnemu wychowaniu dziecka.

Formy dokumentowania przedszkola

W grupie zbiorowych form działania **silny** związek z *formami dokumentowania przedszkola* wykazały *spotkania towarzyskie* ($r = 0,52$). Pozostałe formy zbiorowe, takie jak:

- *spotkania robocze* ($r = 0,44$),
- *spotkania dotyczące trudności wychowawczych* ($r = 0,42$),
- *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($r = 0,49$),
- *formy komunikacji zbiorowej* ($r = 0,43$)

wykazały korelacje **umiarkowane**, również istotne statystycznie. Zaś *spotkania z ekspertem* cechowały się najslabszą korelacją ($r = 0,28$), mieszczącą się w zakresie korelacji **słabej**, lecz wciąż istotnej.

W przypadku indywidualnych form działania korelacje **umiarkowane** z *formami dokumentowania przedszkola* stwierdzono dla:

- *konsultacji pedagogicznych* ($r = 0,43$),
- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,44$),
- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,31$),
- *dotatkowych form indywidualnych* ($r = 0,39$).

Najslabszą korelację zaobserwowano w przypadku *wizyt domowych* ($r = 0,24$; $p < 0,001$), mieszczącą się w zakresie korelacji **słabej**, lecz wciąż istotnej.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że formy zbiorowe działania przedszkola są silniej powiązane z dokumentowaniem niż formy indywidu-

alne. Szczególnie istotny związek dotyczy *spotkań towarzyskich*, co może wynikać z ich częstotliwości i funkcji integracyjnej. Słabsza korelacja w przypadku *wizyt domowych* sugeruje, że działania o charakterze indywidualnym dokumentowane są rzadziej lub mniej systematycznie. Uzyskane wyniki potwierdzają znaczenie dokumentów jako elementów wspierających współpracę.

Spotkania robocze

Wyniki analizy wykazały, że najsilniejsze **umiarkowane** korelacje ze zmienną *spotkania robocze* wystąpiły w odniesieniu do:

- *korzyści dla rodziny* ($r = 0,48$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,46$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,42$),
- *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($r = 0,31$),

co oznacza, że im wyraźniej dostrzegane są efekty współpracy, tym częściej podejmowane są działania w postaci *spotkań roboczych*. Indywidualne predyspozycje mają istotny, choć umiarkowany wpływ na intensywność współpracy praktycznej.

W przypadku **pozostałych czynników** odnotowano **korelacje słabe**, choć w większości istotne statystycznie:

- *czas trwania współpracy* ($r = 0,21$),
- *komunikacja* ($r = 0,21$),
- *dokumenty ogólnokrajowe i międzynarodowe* ($r = 0,21$),
- *postawa pozytywna* ($r = 0,19$).

Wskazuje to na niewielki, lecz zauważalny wpływ tych czynników na liczbę *spotkań roboczych*.

Wśród postaw negatywnych odnotowano korelacje **bardzo słabe** z:

- *postawami negatywnymi: postawą roszczeniową* ($r = 0,06$), *postawą atakującą* ($r = 0,04$),
- *postawą neutralną* ($r = -0,06$),

co może wskazywać, że roszczeniowość i brak zaangażowania partnerów wyraźnie ograniczają chęć do podejmowania wspólnych działań i osłabiają intensywność współpracy.

Tabela 20. Formy zbiorowego działania w relacji do uwarunkowań i korzyści – analiza korelacji

Uwarunkowania współpracy		Spotkania robocze	Spotkania towarzyskie	Spotkania z ekspertem	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	Formy komunikacji zbiorowej	Formy dokumentowania przedszkola		
Uwarunkowania optymalizujące współpracę										
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	r	0,31	0,35	0,24	0,30	0,35	0,32	0,22
			p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy	r	0,09	0,09	0,06	0,10	0,04	0,09	0,00
			p	<0,001	<0,001	0,001	<0,001	0,016	<0,001	0,839
		Czas trwania współpracy	r	0,21	0,14	0,17	0,16	0,11	0,17	0,11
			p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
Uwarunkowania działania										
Uwarunkowania relacji	Komunikacja		r	0,21	0,21	0,11	0,15	0,16	0,20	0,15
			p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	Postawy	pozytywne	r	0,19	0,19	0,10	0,18	0,18	0,19	0,11
			p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		roszczeniowa	r	0,06	0,04	0,03	0,08	0,06	0,07	0,06
			p	<0,001	0,004	0,054	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		atakująca	r	0,04	0,02	0,02	0,05	0,05	0,03	0,03
			p	0,020	0,152	0,177	0,003	0,003	0,039	0,096
		obronna	r	-0,02	0,01	-0,02	0,05	0,07	-0,01	0,02
			p	0,223	0,482	0,190	0,004	<0,001	0,548	0,172
		neutralne	r	-0,06	-0,05	-0,03	-0,04	-0,07	-0,03	-0,02
			p	<0,001	<0,001	0,100	0,006	<0,001	0,025	0,145

Dokumenty	zewnętrzne	Efekty współpracy									
		ogólnokrajowe		<i>r</i>	0,21	0,21	0,12	0,22	0,24	0,13	0,20
		międzynarodowe		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		wewnętrzne		<i>r</i>	0,21	0,26	0,16	0,24	0,30	0,18	0,27
		przedszkola		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		Efekty współpracy									
Korzyści		dla dzieci	<i>r</i>	0,46	0,42	0,31	0,41	0,37	0,42	0,25	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
		dla rodziny	<i>r</i>	0,48	0,43	0,32	0,42	0,38	0,43	0,29	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
		dla nauczycieli	<i>r</i>	0,42	0,41	0,28	0,41	0,35	0,42	0,27	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	

Źródło: badania własne

Natomiast negatywna postawa obronna nie wykazała istotnej korelacji ze *spotkaniami roboczymi* ($r = -0,02$; $p = 0,223$). Co oznacza, że postawa ta nie wpływa znacząco na podejmowanie działań w zakresie *spotkań roboczych* ani ich częstotliwość. Zatem nie ma ona istotnego wpływu na podejmowanie działań w zakresie *spotkań roboczych* ani na ich intensywność.

Podsumowując, wyniki analizy wskazały, że choć większość badanych aspektów współpracy ma niewielki wpływ na częstotliwość *spotkań roboczych*, to największe znaczenie mają dostrzegane korzyści ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci oraz pozytywne cechy osobowe jej uczestników.

Spotkania towarzyskie

Spotkania towarzyskie, pełniące funkcję integracyjną i wspierającą relacje międzyludzkie, są istotnym elementem wzmacniającym współpracę. Analiza danych wykazała, że najsilniejsze i jednocześnie istotne statystycznie korelacje **umiarkowane** odnotowano między *spotkaniami towarzyskimi* a:

- *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,35$),
- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,42$),
- *korzyściami dla rodziny* ($r = 0,43$),
- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,41$).

Wyniki te wskazują, że aspekty osobowe partnerów współpracy oraz dostrzegane korzyści są kluczowymi czynnikami sprzyjającymi częstotliwości i jakości *spotkań towarzyskich* w ramach współpracy.

Ponadto ukazano **słabe**, lecz istotne statystycznie związki pomiędzy *spotkaniami towarzyskimi* a:

- *czasem trwania współpracy* ($r = 0,14$),
- *postawą pozytywną* ($r = 0,19$),
- *komunikacją* ($r = 0,21$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,21$),
- *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,26$).

Otrzymane wyniki wskazują na pomocniczy charakter tych uwarunkowań w kształtowaniu relacji towarzyskich sprzyjających współpracy przedszkoli z rodzinami dzieci.

Przeprowadzona analiza wykazała także **bardzo słabe**, wręcz bliskie zeru, korelacje *spotkań towarzyskich* z:

- *atmosferą współpracy* ($r = 0,09$),

- dokumentami wewnętrznymi przedszkola ($r = 0,06$),
- negatywną postawą roszczeniową ($r = 0,04$),
- postawą neutralną ($r = -0,05$).

Natomiast postawy negatywne – atakująca i obronna – wykazały bardzo słabe i statystycznie nieistotne korelacje, odpowiednio: ($r = 0,02$; $p = 0,152$) oraz ($r = 0,01$; $p = 0,482$).

Podsumowując, przeprowadzona analiza empiryczna jednoznacznie wskazuje na znaczącą rolę uwarunkowań osobowych oraz subiektywnie postrzeganych korzyści jako podstawowe czynniki oddziałujące na współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, przejawiającej się m.in. w formie *spotkań towarzyskich*. Uwarunkowania organizacyjne, relacyjne oraz formalne regulacje związane z dokumentacją wykazują statystycznie istotny, lecz pomocniczy charakter, co sugeruje ich funkcję wspierającą, a nie inicjującą współdziałanie. Szczególnie istotna okazuje się rola *postaw pozytywnych (aktywnych)*, które sprzyjają tworzeniu środowiska współpracy. W przeciwieństwie do tego, *postawy obojętne* mogą stanowić czynnik ograniczający dynamikę interakcji wśród uczestników procesu współpracy.

Spotkania z ekspertem

Wyniki analizy statystycznej ujawniły zróżnicowaną siłę korelacji pomiędzy częstotliwością *spotkań z ekspertem* a badanymi zmiennymi odnoszącymi się do uwarunkowań i efektów współpracy przedszkola ze środowiskiem rodzinnym.

Umiarkowaną siłę korelacji odnotowano w odniesieniu do dwóch efektów współpracy. Wskazuje to na istotny, choć niezbyt silny związek między uczestnictwem w *spotkaniach z ekspertem* a postrzeganymi korzyściami:

- korzyści dla rodziny ($r = 0,32$),
- korzyści dla dzieci ($r = 0,31$)

Wyniki te sugerują, że częstsze *spotkania z ekspertami* są pozytywnie skorelowane z odczuwalnymi korzyściami dla najbliższego otoczenia dziecka, a zatem mogą stanowić element wzmacniający efektywność współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną.

W kilku przypadkach zaobserwowano korelacje **słabe**, dotyczy to zarówno efektów współpracy, jak i jej uwarunkowań:

- korzyści dla nauczycieli ($r = 0,28$),
- cechy charakteryzujące partnerów współpracy ($r = 0,24$),

- dokumenty międzynarodowe ($r = 0,16$),
- czas trwania współpracy ($r = 0,17$),
- dokumenty ogólnokrajowe ($r = 0,12$),
- komunikacja ($r = 0,11$),
- postawa pozytywna ($r = 0,10$).

Wyniki oznaczają, że spotkania z ekspertem mają ograniczony wpływ na wskazane aspekty współpracy i jej rezultaty.

Dla dwóch zmiennych korelacja z częstotliwością spotkań z ekspertem była **bardzo słaba** – wartości współczynnika zbliżone są do zera:

- atmosfera współpracy ($r = 0,06$),
- dokumenty wewnętrzne przedszkola ($r = 0,05$).

Związki te wskazują na znikomy związek analizowanych zmiennych z obecnością eksperta w procesie współpracy.

Zatem nie można mówić o występowaniu związku pomiędzy spotkaniami z ekspertem a wskazanymi postawami uczestników współpracy:

- postawy negatywne: postawa roszczeniowa ($r = 0,03$; $p = 0,054$), postawa atakująca ($r = 0,02$; $p = 0,177$), postawa obronna ($r = -0,02$; $p = 0,190$),
- postawy neutralne ($r = -0,03$; $p = 0,100$).

Brak istotności statystycznej sugeruje, że negatywne lub neutralne postawy uczestników współpracy nie są związane z obecnością eksperta.

Podsumowując, analiza wykazała, że spotkania z ekspertem mają głównie słaby związek z uwarunkowaniami współpracy przedszkola z rodzinami dzieci. Umiarkowane korelacje odnotowano jedynie w kontekście *korzyści dla dzieci* i rodzin. Choć udział ekspertów nie wpływa istotnie na aspekty organizacyjne czy relacyjne, może wspierać efektywność współpracy i wzmacniać jej pozytywny odbiór wśród uczestników.

Spotkania dotyczące trudności wychowawczych

Jednym z obszarów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci są *spotkania poświęcone trudnościom wychowawczym*. Dokonując analizy siły i kierunku korelacji pomiędzy częstotliwością tych spotkań a wybranymi uwarunkowaniami osobowymi, organizacyjnymi, relacyjnymi, postawami uczestników współpracy, znaczeniem dokumentów oraz odczuwanymi korzyściami, zaobserwowano *korelacje umiarkowane dla*:

- korzyści dla dzieci ($r = 0,41$),
- korzyści dla rodziny ($r = 0,42$),
- korzyści dla nauczycieli ($r = 0,41$).

Można przypuszczać, że częstsze omawianie trudności wychowawczych wiąże się z wyraźnym wzrostem pozytywnych efektów współpracy dla wszystkich zaangażowanych stron.

Słabe korelacje odnotowano dla:

- cech charakteryzujących partnerów współpracy ($r = 0,30$),
- dokumentów międzynarodowych ($r = 0,24$),
- dokumentów ogólnokrajowych ($r = 0,22$),
- postawy pozytywnej ($r = 0,18$),
- czas trwania współpracy ($r = 0,16$),
- komunikacja ($r = 0,15$).

Zatem osoby z pozytywnymi cechami częściej angażują się w dialog. Współpracy sprzyjają dokumenty, jej długość i komunikacja, choć ta ostatnia nie jest czynnikiem kluczowym.

Atmosfera współpracy ($r = 0,10$) i *dokumenty wewnętrzne przedszkola* wykazały korelację najniższą ($r = 0,09$; $p < 0,001$), co świadczy o mniejszym wpływie tych dokumentów na praktykę współpracy.

W przypadku *postaw negatywnych* zaobserwowano **bardzo słabe**, ale istotne korelacje dla:

- postawy roszczeniowej ($r = 0,08$),
- postawy atakującej ($r = 0,05$),
- obronnej ($r = 0,05$),

co może wskazywać na ich niewielki, ale utrudniający wpływ na współpracę.

Postawa neutralna wykazała **bardzo słabą** ujemną korelację ($r = -0,04$), co sugeruje, że brak zaangażowania zmniejsza skłonność do rozmów na temat trudności wychowawczych.

Podsumowując, analiza wykazała dodatnie korelacje między spotkaniami wychowawczymi a aspektami współpracy przedszkola z rodzinami dzieci. Choć korelacje są słabe, ich istotność wskazuje na znaczenie zaangażowania, warunków organizacyjnych i komunikacji. Najsilniej powiązane ze spotkaniami są dostrzegane korzyści, co podkreśla ich praktyczną rolę w budowaniu efektywnej współpracy.

Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców

Przeprowadzając analizę danych wykazano najsilniejszy, ale **umiarkowany związek** spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców z:

- dokumentami międzynarodowymi ($r = 0,30$),
- cechami charakteryzującymi partnerów współpracy ($r = 0,35$),
- korzyściami dla dzieci ($r = 0,37$),
- korzyściami dla rodziny ($r = 0,38$),
- korzyści dla nauczycieli ($r = 0,35$).

Wskazuje to, że spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców silniej wiążą się z międzynarodowymi standardami, cechami partnerów oraz dostrzeganymi korzyściami, co podkreśla ich znaczenie dla efektywnej współpracy.

Słabe, aczkolwiek statystycznie istotne korelacje z uczestnictwem w spotkaniach poświęconych pedagogizacji rodziców wykazano z:

- czasem trwania współpracy ($r = 0,11$),
- komunikacją ($r = 0,16$),
- postawą pozytywną ($r = 0,18$),
- dokumentów ogólnokrajowych ($r = 0,24$).

Korelacje wskazują, że dłuższa współpraca, aktywność rodziców, dobra komunikacja i znajomość dokumentów krajowych sprzyjają ich większemu zaangażowaniu we współpracę.

Natomiast wykazano **bardzo słabe** korelacje, bliskie zeru, z:

- dokumentami wewnętrznymi przedszkola ($r = 0,02$),
- atmosferą współpracy ($r = 0,04$),
- postawami negatywnymi: postawą atakującą ($r = 0,05$), postawą roszczeniową ($r = 0,06$) i postawą obronną ($r = 0,07$),
- postawami neutralnymi ($r = -0,07$).

Powyższe dane sugerują, że wskazane uwarunkowania odgrywają minimalną rolę w zaangażowaniu rodziców w spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, co może świadczyć o ich niewielkim znaczeniu w kształtowaniu współpracy.

Podsumowując, analiza wykazała, że uczestnictwo rodziców w spotkaniach poświęconych pedagogizacji rodziców umiarkowanie wiąże się z cechami partnerów i korzyściami dla dzieci, rodzin i nauczycieli. Słabsze, lecz istotne korelacje dotyczą uwarunkowań organizacyjnych, relacyjnych i dokumentów. Kluczowe jest budowanie pozytywnych postaw i akcentowanie korzyści.

Formy komunikacji zbiorowej

Analizie poddano także współwystępowanie *form komunikacji zbiorowej* zarówno z uwarunkowaniami osobowymi, organizacyjnymi, jak i relacyjnymi oraz postawami uczestników współpracy. Okazało się, że najsilniejszy związek z *formami komunikacji zbiorowej*, aczkolwiek **umiarkowany**, wykazały zmienne odnoszące się do:

- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,42$),
- *korzyści dla rodziny* ($r = 0,43$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,42$),
- *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* ($r = 0,32$).

Wyniki wskazują, że *formy komunikacji zbiorowej* wzmacniają się, gdy uczestnicy dostrzegają konkretne korzyści oraz współpracują z partnerami wykazującymi pozytywne cechy osobowe.

Zaś w **słabej** korelacji, ale istotnej, z *formami zbiorowej komunikacji* pozostają:

- *komunikacja* ($r = 0,20$),
- *postawa pozytywna* ($r = 0,19$),
- *dokumenty międzynarodowe* ($r = 0,18$),
- *czas trwania współpracy* ($r = 0,17$),
- *dokumenty ogólnokrajowe* ($r = 0,13$).

Wyniki sugerują, że uwarunkowania te wspierają komunikację zbiorową, lecz ich wpływ jest słabszy i zależy od innych, silniejszych elementów współpracy.

Najślabszy, bliski zeru, choć statystycznie istotny związek wykazują:

- *dokumenty wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,06$),
- *atmosfera współpracy* ($r = 0,09$).

Wyniki wskazują, że uwarunkowania te mają marginalny wpływ na komunikację zbiorową i nie stanowią istotnych predyktorów dla współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Warto zauważyć, że *postawy negatywne*: *postawa obronna* ($r = -0,01$, $p = 0,548$) i *postawa obojętna* ($r = -0,03$, $p = 0,025$) – **nie są istotnie powiązane** ze zbiorową komunikacją lub wykazują bardzo słabe korelacje ujemne.

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że rozwój *form komunikacji zbiorowej* w przedszkolu wykazuje umiarkowaną korelację z percepcją korzyści wynikających ze współpracy, jakością relacji interpersonalnych oraz postawami uczestników interakcji. Uwarunkowania organizacyjne i kontakty oparte na wymianie dokumentów pełnią rolę wspomagającą, jednak ich

wpływ jest relatywnie słabszy. Sugeruje to, iż skuteczna komunikacja zbiorowa podczas procesu współpracy nauczycieli przedszkoli ma przede wszystkim charakter relacyjny i afektywny, a w mniejszym stopniu opiera się na procedurach i formalnej dokumentacji.

Formy dokumentowania przedszkola

Dokumentowanie współpracy przedszkola z rodzinami dzieci odgrywa ważną rolę w zapewnianiu przejrzystości, ciągłości i jakości współdziałań partnerów. W analizie poniżej przedstawiono, które uwarunkowania – osobowe, organizacyjne, relacyjne oraz o charakterze administracyjnym – są istotnie powiązane z intensywnością i jakością dokumentowania współpracy.

Większość analizowanych uwarunkowań wykazuje **słabą**, ale istotną statystycznie korelację z dokumentowaniem działań w przedszkolu. **Najsilniej** powiązane zmienne to:

- *korzyści dla rodziny* ($r = 0,29$),
- *dokumenty międzynarodowe* ($r = 0,27$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,27$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,25$),
- *cechy osobowe partnerów współpracy* ($r = 0,22$),
- *dokumenty ogólnokrajowe* ($r = 0,20$),

co wskazuje, że dokumentowanie działań w przedszkolu najsilniej wiąże się z dostrzeganymi korzyściami (dla rodziny, dzieci, nauczycieli) oraz z wpływem dokumentów międzynarodowych i krajowych, a także z cechami osobowymi partnerów.

Nieco niższe wartości osiągnęły:

- *komunikacja* ($r = 0,15$),
- *czas trwania współpracy* ($r = 0,11$),
- *postawy pozytywne* ($r = 0,11$).

Wyniki wskazują, że dokumentowanie działań w przedszkolu nie ma charakteru przypadkowego, lecz jest determinowane postrzeganymi korzyściami, jakością relacji oraz wytycznymi instytucjonalnymi.

Poza tym, **bardzo słabe**, choć istotne statystycznie korelację wykazują:

- *negatywna postawa roszczeniowa* ($r = 0,06$),
- *dokumenty wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,03$).

Wyniki sugerują, że roszczeniowa postawa i dokumenty wewnętrzne mają ograniczony wpływ na dokumentowanie, gdyż nie wspierają aktywnej, strategicznej współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Niższe korelacje – dotyczące *postaw negatywnych*: *postawy atakującej* ($r = 0,03$) i *postawy obronnej* ($r = 0,02$) oraz *postawy neutralnej* ($r = -0,02$) – **nie były istotne statystycznie**, co oznacza brak potwierdzonego wpływu na praktyki dokumentowania. Podobnie *atmosfera współpracy* ($r = 0,00$) nie wykazała żadnego znaczącego związku z *formami dokumentowania przedszkola*, co może wskazywać, że subiektywne odczucia nie przekładają się wprost na formalne działania.

Podsumowując, analiza danych wykazała, że *formy dokumentowania przedszkola* są uwarunkowaniem przede wszystkim powiązanych z wymierzonymi efektami dla uczestników procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Mniejsze, lecz istotne znaczenie mają np. *dokumenty międzynarodowe i krajowe, cechy osobowe partnerów współpracy oraz komunikacja*. Niewielką rolę odgrywają natomiast *atmosfera współpracy i postawy negatywne*, co sugeruje, że dokumentowanie wynika głównie z przekonania o skuteczności działań, a nie z klimatu relacji. Wyniki te podkreślają potrzebę systemowego podejścia do dokumentowania, opartego na jasnych standardach i celach.

Generalnie, analiza korelacji form zbiorowego działania z uwarunkowaniami i korzyściami wskazuje, że najsilniejsze związki wystąpiły z *korzyściami dla dzieci, rodziny i nauczycieli* ($r \approx 0,22 - 0,35$). *Postawa pozytywna, czas trwania współpracy, komunikacja oraz znajomość dokumentów krajowych i międzynarodowych* mają słabszy, ale istotny wpływ. W przypadku *postaw negatywnych i dokumentów wewnętrznych* korelacja jest bardzo słaba lub nieistotna.

Po analizie korelacji zbiorowych form działania z uwarunkowaniami osobowymi, relacyjnymi oraz organizacyjnymi, dokonano przejścia do badania korelacji indywidualnych form współpracy. Indywidualne działania, takie jak konsultacje, wizyty domowe czy rozmowy telefoniczne, w powiązaniu z cechami partnerów (wiek, wykształcenie, kompetencje komunikacyjne) oraz poziomem komunikacji i postaw, pozwalają na ujawnienie bardziej subtelnych zależności korelacyjnych wpływających na efektywność współpracy.

Tabela 21. Korelacja indywidualnych form działania z pozostałymi uwarunkowaniami działania

Uwarunkowania działania			Konsultacje pedago- giczne	Wizyty domowe	Kontakty korespon- dencyjne	Kontakty telefo- niczne	Dodatko- we formy indywi- dualne
Formy działania	Indywidualne	Konsultacje pedagogiczne	<i>r</i> - <i>p</i> -				
		Wizyty domowe	<i>r</i> 0,17 <i>p</i> <0,001	- -			
		Kontakty koresponden- cyjne	<i>r</i> 0,41 <i>p</i> <0,001	0,36 <0,001	- -		
		Kontakty telefoniczne	<i>r</i> 0,56 <i>p</i> <0,001	0,12 <0,001	0,33 <0,001	- -	
		Dodatkowe formy indy- widualne	<i>r</i> 0,46 <i>p</i> <0,001	0,20 <0,001	0,43 <0,001	0,34 <0,001	- -
Uwarunkowania relacji	Komunikacja		<i>r</i> 0,15 <i>p</i> <0,001	0,05 0,001	0,08 <0,001	0,14 <0,001	0,20 <0,001
	Postawy	pozytywne					
		aktywna	<i>r</i> 0,17 <i>p</i> <0,001	0,04 0,004	0,06 <0,001	0,15 <0,001	0,16 <0,001
		negatywne					
		roszczenio- wa	<i>r</i> 0,10 <i>p</i> <0,001	<0,01 0,938	0,05 0,001	0,09 <0,001	0,03 0,037
		atakująca	<i>r</i> 0,04 <i>p</i> 0,007	0,01 0,351	0,06 <0,001	0,05 <0,001	0,04 0,020
		obronna	<i>r</i> -0,03 <i>p</i> 0,060	0,01 0,452	0,05 0,001	-0,01 0,384	0,01 0,487
		neutralne	<i>r</i> -0,01 <i>p</i> 0,644	-0,02 0,216	-0,01 0,630	-0,02 0,168	-0,04 0,016
Dokumenty	zewnętrzne	ogólnokra- jowe	<i>r</i> 0,17 <i>p</i> <0,001	0,15 <0,001	0,18 <0,001	0,11 <0,001	0,27 <0,001
		międzynarodowe	<i>r</i> 0,19 <i>p</i> <0,001	0,24 <0,001	0,29 <0,001	0,07 0,001	0,28 <0,001
	wewnętrzne	wewnętrzne przedszkola	<i>r</i> 0,04 <i>p</i> 0,086	-0,04 0,054	-0,01 0,731	0,07 0,002	0,04 0,100

Źródło: badania własne

Konsultacje pedagogiczne

Konsultacje pedagogiczne to kluczowy element współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Celem analizy jest określenie siły i istotności związków między tymi konsultacjami a formami działania, postawami, komunikacją oraz dokumentami.

Najistotniejszą rolę w powiązaniu z *konsultacjami pedagogicznymi* odgrywają *kontakty telefoniczne* ($r = 0,56$, $p < 0,001$), co wskazuje na **silny** i statystycznie istotny związek. Sugeruje to, że bezpośrednia i łatwo dostępna forma kontaktu znacząco sprzyja podejmowaniu działań konsultacyjnych.

Umiarkowaną korelację stwierdzono dla *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,41$) oraz *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,46$), co wskazuje na ich potencjał we wspieraniu relacji rodzina – przedszkole.

Konsultacje pedagogiczne wykazały jedynie **słaby**, choć istotny, związek z:

- *dokumenty międzynarodowe* ($r = 0,19$),
- *dokumenty ogólnokrajowe* ($r = 0,17$),
- *wizytami domowymi* ($r = 0,17$),
- *komunikacją* ($r = 0,15$),
- *postawą pozytywną* ($r = 0,17$).

Takie wyniki mogą wskazywać, że *konsultacje pedagogiczne* podejmowane są także w sytuacjach trudnych jako inicjatywa nauczycieli lub forma rozwiązywania konfliktów. Ich analiza sprzyja doskonaleniu relacji z rodziną oraz praktyk wychowawczych i organizacyjnych w przedszkolu.

Natomiast **bardzo słaba**, bliska zeru, korelacja *konsultacji pedagogicznych z postawami negatywnymi: postawą roszczeniową* ($r = 0,10$) i *postawą atakującą* ($r = 0,04$) może wynikać z faktu, że utrudnia ona nawiązanie konstruktywnego dialogu. Partnerzy przejawiający nadmierne oczekiwania i agresję słabiej angażują się we współpracę, a konsultacje, jeśli już występują, mają często charakter incydentalny i interwencyjny, a nie systematyczny.

Negatywna postawa obronna ($r = -0,03$; $p = 0,060$) i *neutralna postawa obojętna* ($r = -0,01$; $p = 0,644$) nie wykazały istotnego związku z *konsultacjami pedagogicznymi*. Podobnie *dokumenty wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,04$, $p = 0,086$) nie wykazały istotnej korelacji z *konsultacjami pedagogicznymi*, co może oznaczać, że ich rola w kształtowaniu praktyk współpracy z rodziną jest marginalna lub zależna od indywidualnych interpretacji kadry pedagogicznej.

Wizyty domowe

Wizyty domowe, będące jedną z indywidualnych form współpracy z rodziną, wykazują istotne, choć głównie słabe związki z innymi działaniami podejmowanymi przez nauczycieli oraz z wybranymi uwarunkowaniami relacyjnymi i formalnymi. W szczególności zauważono istotną kore-

lację pomiędzy wizytami domowymi a innymi indywidualnymi formami współpracy.

Wartość współczynnika korelacji $r = 0,36$ ($p < 0,001$) w przypadku kontaktów korespondencyjnych wskazuje na **umiarkowane** współwystępowanie, sugerując, że nauczyciele podejmujący wizyty domowe częściej również prowadzą korespondencję z rodzinami.

Dla innych form, takich jak:

- konsultacje pedagogiczne ($r = 0,17$; $p < 0,001$),
- kontakty telefoniczne ($r = 0,12$; $p < 0,001$),
- dodatkowe formy indywidualne ($r = 0,20$; $p < 0,001$),

występują **słabe**, lecz istotne korelacje. Oznacza to, że wizyty domowe wpisują się w szerszy zestaw działań indywidualizujących kontakt nauczyciela z rodziną, ale nie są z nimi silnie skorelowane – mogą zatem funkcjonować jako forma uzupełniająca.

Jeśli chodzi o **uwarunkowania relacji interpersonalnych**, analiza wykazała **bardzo słabą**, choć statystycznie istotną korelację pomiędzy wizytami domowymi a komunikacją ($r = 0,05$; $p = 0,001$). Może to świadczyć o tym, że skuteczna komunikacja w niewielkim stopniu sprzyja podejmowaniu tej formy kontaktu. Z postaw rodzicielskich jedynie postawa pozytywna wykazała bardzo słaby, ale istotny związek z wizytami domowymi ($r = 0,04$; $p = 0,004$), co może oznaczać, że większe zaangażowanie i otwartość rodziny sprzyjają takim spotkaniom.

Natomiast postawa roszczeniowa ($r < 0,01$; $p = 0,938$), postawa atakująca ($r = 0,01$; $p = 0,351$), postawa obronna ($r = 0,01$; $p = 0,452$) oraz postawa obojętna ($r = -0,02$; $p = 0,216$) nie mają istotnego statystycznie związku z wizytami domowymi, co może sugerować, że partnerzy nie są skłonni podejmować tej formy kontaktu w sytuacjach konfliktowych.

Wizyty domowe wykazują **słabą**, ale istotną korelację z:

- dokumentami ogólnokrajowymi ($r = 0,15$; $p < 0,001$),
- dokumentami międzynarodowymi ($r = 0,24$; $p < 0,001$).

Może to oznaczać, że obecność zapisów lub rekomendacji w dokumentach wyższego szczebla – zarówno krajowych, jak i międzynarodowych – może sprzyjać podejmowaniu tej formy kontaktu.

Z kolei dokumenty wewnętrzne przedszkola nie wykazują istotnego związku z wizytami domowymi ($r = -0,04$; $p = 0,054$), co może sugerować, że

regulaminy i wytyczne wewnętrzne nie mają decydującego znaczenia dla podejmowania decyzji o przeprowadzeniu tego typu wizyt.

Podsumowując, wizyty domowe korelują słabo, lecz istotnie z innymi formami działania i dokumentami. Postawy partnerów i regulacje wewnętrzne mają znikomy wpływ, w praktyce może to oznaczać, że decyzja o ich przeprowadzeniu wynika głównie z wewnętrznej strategii.

Kontakty korespondencyjne

Celem analizy danych było określenie siły i kierunku korelacji między *kontaktami korespondencyjnymi* a innymi uwarunkowaniami w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Wyniki analizy danych wykazały, że *kontakty korespondencyjne* są istotnie i umiarkowanie dodatnio skorelowane z:

- *dodatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,43$),
- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,41$),
- *wizytami domowymi* ($r = 0,36$),
- *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,33$),
- *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,29$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,18$).

Otrzymane wartości wskazują, że nauczyciele, którzy sięgają po formy pisemne, równocześnie aktywnie wykorzystują także inne formy kontaktu z rodzicami, zwłaszcza bardziej spersonalizowane i bezpośrednie.

Analizując współwystępowanie między *kontaktami korespondencyjnymi* a postawami partnerów i *komunikacją*, odnotowano **bardzo słabe**, bliskie zeru, lecz istotne statystycznie korelacje dodatnie z:

- *komunikacją* ($r = 0,08$),
- *postawami pozytywnymi* ($r = 0,06$),
- *postawami negatywnymi: postawą roszczeniową* ($r = 0,05$), *postawą atakującą* ($r = 0,06$), *postawą obronną* ($r = 0,05$).

Wyniki pokazują, że *kontakty korespondencyjne* są stosowane zarówno wobec partnerów aktywnych, jak i trudnych, pełniąc funkcję informacyjną, interwencyjną lub formalizującą komunikację w sytuacjach napięcia. Natomiast odnotowano brak istotnej korelacji z *postawą obojętną* ($r = -0,01$; $p = 0,630$) oraz w odniesieniu do *dokumentacji wewnętrznej przedszkola* ($r = -0,01$; $p = 0,731$).

Podsumowując, *kontakty korespondencyjne* korelują umiarkowanie z innymi formami indywidualnego działania i dokumentami zewnętrznymi,

co wskazuje na ich uzupełniającą rolę. Słabe, lecz istotne korelacje z postawami i komunikacją sugerują funkcję informacyjną lub interwencyjną. Brak związku z postawą obojętną i dokumentacją wewnętrzną potwierdza ich wybiórcze użycie.

Kontakty telefoniczne

W badaniu podjęto próbę zidentyfikowania związków między częstotliwością *kontaktów telefonicznych* a innymi formami indywidualnej współpracy przedszkola z rodzicami, jak również wybranymi uwarunkowaniami relacji interpersonalnych i stosowaniem dokumentacji formalnej.

Najsilniejszy związek odnotowano pomiędzy *kontaktami telefonicznymi* a *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,56$), co świadczy o istotnej i **silnej** korelacji. Wynik ten sugeruje, że rodzice aktywnie kontaktujący się z nauczycielami za pośrednictwem telefonu są również częściej zaangażowani w formalne formy współpracy, takie jak *konsultacje pedagogiczne*.

Umiarowaną korelację stwierdzono także w odniesieniu do

- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,33$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,34$),

co sugeruje, że partnerzy korzystający z *kontaktu telefonicznego* częściej podejmują też dodatkowe formy indywidualne, co świadczy o ich większym zaangażowaniu.

Stwierdzono **słabą**, choć istotną statystycznie korelację między *kontaktami telefonicznymi* a:

- *komunikacją interpersonalną* ($r = 0,14$),
- *wizytami domowymi* ($r = 0,12$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,11$),
- *postawami pozytywnym* ($r = 0,15$).

Zatem, *kontakt telefoniczny* częściej podejmują partnerzy o *postawie aktywnej* i przy *dobrej komunikacji*. Związek z *dokumentami ogólnokrajowymi* wskazuje na większą systematyczność działań. Słaba korelacja z *wizytami domowymi* sugeruje ich odrębność.

Z kolei *postawy negatywne*, takie jak *postawa roszczeniowa* ($r = 0,09$) i *postawa atakująca* ($r = 0,05$), wykazały statystycznie istotne, lecz bardzo słabe korelacje, zbliżone do zera. Podobnie niskie wartości odnotowano w przypadku *dokumentów międzynarodowych* ($r = 0,07$) oraz *dokumentów wewnętrznych przedszkola* ($r = 0,07$). Oznacza to, że zmienne te mają mini-

malny wpływ na częstotliwość *kontaktów telefonicznych* i nie odgrywają kluczowej roli w relacjach.

W przypadku negatywnej *postawy obronnej* ($r = -0,01$; $p = 0,384$) oraz *postawy neutralnej* ($r = -0,02$; $p = 0,168$) nie stwierdzono istotnych korelacji, co wskazuje na brak związku między tymi postawami a *kontaktami telefonicznymi*.

Podsumowując, *kontakty telefoniczne* z rodzicami są istotnie skorelowane z szeregiem innych form współpracy oraz komponentów relacji, zwłaszcza tych o charakterze indywidualnym i angażującym. Choć większość tych związków charakteryzuje się słabą siłą, ich istotność statystyczna podkreśla znaczenie *kontaktu telefonicznego* jako jednego z ważnych narzędzi codziennej komunikacji pomiędzy nauczycielami a rodzinami dzieci.

Dodatkowe formy indywidualne

W niniejszym badaniu podjęto próbę oceny związków pomiędzy *dodatkowymi formami indywidualnymi* działań podejmowanych we współpracy oraz uwarunkowaniami tych działań, w tym postawami, komunikacją i dokumentacją.

Umiarowane korelacje wykazały:

- *konsultacje pedagogiczne* ($r = 0,46$),
- *kontakty korespondencyjne* ($r = 0,43$),
- *kontakty telefoniczne* ($r = 0,34$).

Wymienione uwarunkowania odgrywają istotną rolę w realizacji działań indywidualnych, podkreślając znaczenie systematycznej i różnorodnej komunikacji z rodziną.

Słabą, aczkolwiek statystycznie istotną, dodatnią korelację zaobserwowano dla:

- *dokumentów ogólnokrajowych* ($r = 0,27$),
- *dokumentów międzynarodowych* ($r = 0,28$),
- *wizyt domowych* ($r = 0,20$),
- *komunikacji* ($r = 0,20$),
- *postawy pozytywnej* ($r = 0,16$).

Wyniki pokazują, że wymienione uwarunkowania mają wpływ na działania indywidualne, jednak ich znaczenie jest ograniczone i wymaga wsparcia innymi formami współpracy.

Natomiast **bardzo słabe**, bliskie zeru, ale statystycznie istotne powiązania odnotowano dla:

- *postaw negatywnych: postawy roszczeniowej* ($r = 0,03$) i *postawy atakującej* ($r = 0,04$),
- *postawy neutralnej* ($r = -0,04$).

Wymienione dane wskazują, że negatywne lub bierne postawy mają minimalny wpływ na działania indywidualne, co może świadczyć o ich ograniczonym znaczeniu praktycznym. Negatywna *postawa obronna* ($r = 0,01$; $p = 0,487$) oraz *dokumenty wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,04$; $p = 0,100$) nie wykazały istotnego wpływu na realizację dodatkowych form indywidualnych.

Podsumowując, analiza korelacji potwierdziła największe znaczenie *konsultacji pedagogicznych* oraz form *kontaktu korespondencyjnego i telefonicznego* jako kluczowych indywidualnych form wsparcia we współpracy. *Wizyty domowe* i *komunikacja* odgrywają rolę o słabszym, lecz wciąż istotnym wpływie. W obszarze postaw dominują korelacje słabe, co sugeruje, że postawy uczestników oddziałują na *dodatkowe formy indywidualne* jedynie w ograniczonym zakresie. Dokumentacja zewnętrzna, zarówno krajowa, jak i międzynarodowa, wspiera procesy indywidualizacji, podczas gdy *dokumenty wewnętrzne przedszkola* nie mają istotnego wpływu.

Konsultacje pedagogiczne

Analiza korelacji wykazała, że *konsultacje pedagogiczne* wiążą się z korzyściami zarówno dla dzieci, rodzin, jak i dla nauczycieli. W przypadku tych grup zaobserwowano **umiarkowaną** i istotną statystycznie korelację dla rodzin i nauczycieli ($r = 0,39$) *dzieci* ($r = 0,38$). Również *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* wykazywały **umiarkowaną**, istotną korelację z *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,36$). W odniesieniu do uwarunkowań organizacyjnych związek z *konsultacjami pedagogicznymi* był **słaby**, *czas trwania współpracy* korelował słabo ($r = 0,18$), a *atmosfera współpracy* wykazała związek bliski zeru ($r = 0,04$). Wyniki te wskazują, że kluczową rolę w efektywności konsultacji odgrywają korzyści dla wszystkich uczestników współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną, jak też uwarunkowania osobowe. Natomiast uwarunkowania organizacyjne mają niewielkie znaczenie.

Tabela 22. Korelacje indywidualnych form działania z uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i korzyściami

Uwarunkowania działania			Konsultacje pedagogiczne	Wizyty domowe	Kontakty korespon- dencyjne	Kontakty telefoniczne	Dodatkowe formy indywidualne	
Uwarunkowania optymalizujące współpracę								
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarun- kowania osobowe	Cechy charak- teryzujące partnerów współpracy	<i>r</i>	0,36	0,15	0,27	0,29	0,28
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	Uwarun- kowania organi- zacyjne	Atmosfera współpracy	<i>r</i>	0,04	-0,04	-0,01	0,02	0,06
			<i>p</i>	0,036	0,009	0,629	0,225	0,001
		Czas trwania współpracy	<i>r</i>	0,18	0,03	0,13	0,14	0,12
			<i>p</i>	<0,001	0,063	<0,001	<0,001	<0,001
Efekty współpracy								
Korzyści	dla dzieci	<i>r</i>	0,38	0,07	0,26	0,27	0,36	
		<i>P</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
	dla rodzin	<i>r</i>	0,39	0,09	0,29	0,30	0,40	
		<i>P</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	
	dla nauczycieli	<i>r</i>	0,39	0,06	0,27	0,29	0,33	
		<i>P</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	

Źródło: badania własne

Wizyty domowe

Na podstawie danych zamieszczonych w tabeli otrzymano informacje, że wizyty domowe związane są **słabo** cechami charakteryzującymi partnerów współpracy ($r = 0,15$). Korzyści były minimalnie związane z wizytami domowymi: dla dzieci $r = 0,07$, dla rodzin $r = 0,09$ oraz dla nauczycieli ($r = 0,06$). Podobnie, niemalże zerową i ujemną korelację uzyskano dla *atmosfery współpracy* ($r = -0,04$). Natomiast *czas trwania współpracy* ($r = 0,03$, $p = 0,063$) nie jest istotny statystycznie, czyli **korelacja nie zachodzi**. Ostatecznie można stwierdzić, że wizyty domowe mają niewielki wpływ na relacje między uczestnikami współpracy, a ich skutki są słabo powiązane z uwarunkowaniami osobowymi i organizacyjnymi.

Kontakty korespondencyjne

W przypadku *kontaktów korespondencyjnych* można wywnioskować, że są one **słabo**, ale istotnie statystycznie związane z większością badanych zmiennych, tj.:

- *korzyściami dla rodzin* ($r = 0,29$),
- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,27$),
- *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,27$),
- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,26$).

Czas trwania współpracy korelował jeszcze słabiej ($r = 0,13$), a *atmosfera współpracy* nie wykazywała żadnego istotnego związku z tego typu kontaktami ($r = -0,01$; $p = 0,629$).

Zatem efektywność *kontaktów korespondencyjnych* opiera się przede wszystkim na indywidualnych cechach partnerów oraz dostrzeganych dla nich korzyściach, zaś uwarunkowania organizacyjne nie mają w tym przypadku dużego znaczenia.

Kontakt telefoniczny

Dla *kontaktu telefonicznego* najwyższy wynik wykazano w relacji z *korzyściami dla rodzin* ($r = 0,30$), co oznacza korelację na pograniczu słabej i umiarkowanej korelacji. Natomiast korelacje z:

- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,27$),
- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,29$),
- *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,29$)

pozostawały w zakresie **słabym**.

Czas trwania współpracy był powiązany w stopniu jeszcze słabszym ($r = 0,14$), zaś *atmosfera współpracy* nie wykazywała istotnego związku ($r = 0,02$; $p = 0,225$). Co oznacza, że *kontakty telefoniczne* wiążą się przede wszystkim z korzyściami dla uczestników, a w mniejszym zakresie z innymi badanymi aspektami.

Dodatkowe formy indywidualne

Dla *dodatkowych form indywidualnych* uzyskano umiarkowane siły związków dla:

- *korzyści dla rodzin* ($r = 0,40$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,36$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,33$).

Związek z cechami charakteryzującymi partnerów współpracy okazał się **słaby** ($r = 0,28$), a z *atmosferą współpracy* – bardzo niski ($r = 0,06$). Wnikliwa analiza pozwala na stwierdzenie, że *dodatkowe formy indywidualne* są najsilniej powiązane z korzyściami dla uczestników, przy marginalnym znaczeniu uwarunkowań organizacyjnych.

Generalnie, najmocniejsze korelacje dotyczyły *konsultacji pedagogicznych* oraz *dodatkowych form indywidualnych*, szczególnie w odniesieniu do oczekiwanych korzyści ze współpracy. Najsłabsze powiązania dotyczyły *atmosfery współpracy* i *wizyt domowych*. Prawdopodobnie ma to związek z niewielkim oddziaływaniem tych uwarunkowań na relacje uczestników współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Podsumowując, spośród badanych indywidualnych form działania najwięcej najsilniejszych powiązań z innymi aspektami współpracy odnotowano dla *konsultacji pedagogicznych* oraz *dodatkowych form indywidualnych*, szczególnie w odniesieniu do korzyści dla uczestników tego procesu, a w mniejszym stopniu do *cech charakteryzujących partnerów współpracy*. Słabe, a nawet marginalne korelacje z tymi formami działania dotyczyły uwarunkowań organizacyjnych, takich jak *czas trwania współpracy* czy *atmosfera współpracy*. *Kontakty telefoniczne* i *korespondencyjne* charakteryzowały się słabymi, lecz istotnymi powiązaniami przede wszystkim z korzyściami dla partnerów i cechami ich charakteryzującymi, przy braku istotnego związku z *atmosferą współpracy*. Najsłabsze, często bliskie zeru lub nieistotne statystycznie korelacje odnotowano w przypadku *wizyt domowych*. Niewykluczone, że mają one jedynie niewielki, a być może nawet żaden wpływ na badane aspekty współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

W celu uchwycenia szerszej perspektywy dla inicjatyw eksploracyjnych, należy dokonać analizy danych w obszarze zbiorowych form działania podejmowanych we współdziałaniu rodzin i nauczycieli. Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 23.

Spotkania robocze

Z analizy danych zawartych w tabeli wynika, że *spotkania robocze* dość mocno są skorelowane z innymi zbiorowymi formami. Wykazały one **silne** związki ze:

- *spotkaniami towarzyskimi* ($r = 0,68$),
- *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,68$),

- spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców ($r = 0,66$),
- formami komunikacji zbiorowej ($r = 0,64$),
- spotkaniami z ekspertem ($r = 0,53$).

Wysoka siła tych korelacji prowadzi do wniosku, że nauczyciele przedszkoli, którzy organizują *spotkania robocze*, także prowadzą mniej formalne spotkania oraz kładą nacisk na wzbogacanie wiedzy rodziców w zakresie edukacji dzieci i ich rozwoju.

Najsłabszy, choć wciąż umiarkowany i statystycznie istotny związek odnotowano między *spotkaniami roboczymi a formami dokumentowania przedszkola* ($r=0,44$). Zatem, tworzenie dokumentów nie jest obligatoryjne na tego typu spotkaniach.

Tabela 23. Korelacje deklarowanych zbiorowych form działania – rodzin i nauczycieli

Uwarunkowania działania									
			Spotkania robocze	Spotkania towarzyskie	Spotkania z ekspertem	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	Formy komunikacji zbiorowej	Formy dokumentowania przedszkola
Formy działania	Zbiorowe formy działania	Spotkania robocze	r -						
			p -						
		Spotkania towarzyskie	r 0,68	-					
			p <0,001	-					
		Spotkania z ekspertem	r 0,53	0,45	-				
			p <0,001	<0,001	-				
		Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	r 0,68	0,65	0,42	-			
			p <0,001	<0,001	<0,001	-			
		Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	r 0,66	0,71	0,48	0,63	-		
			p <0,001	<0,001	<0,001	<0,001	-		
		Formy komunikacji zbiorowej	r 0,64	0,62	0,44	0,61	0,56	-	
			p <0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	-	
		Formy dokumentowania przedszkola	r 0,44	0,52	0,28	0,42	0,49	0,43	-
			p <0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	-

Źródło: badania własne

Prawdopodobnie *spotkania robocze* pełnią istotną funkcję we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Większość korelacji jest silna, to oznacza, że różne typy form zbiorowych wzajemnie się dopełniają ze *spotkaniami towarzyskimi* i *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych*, a najślabszy ze *spotkaniami z ekspertem*.

Spotkania towarzyskie

Spotkania towarzyskie wykazały **bardzo silny** związek ze *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,71$), prawdopodobnie nauczyciele przedszkoli aktywnie integrując uczestników procesu współpracy, równocześnie prowadzą edukację rodziców.

Silne powiązania *spotkań towarzyskich* występują również ze:

- *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,65$);
- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,62$),
- *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,52$).

Nie jest wykluczone, że tego typu spotkania współwystępują z omawianiem problemów wychowawczych, a do komunikacji wykorzystywane są różne formy przekazu informacji. Podejmowane działania są formalnie dokumentowane.

Nieco słabsze, **umiarkowane**, korelacje *spotkań roboczych* wystąpiły ze *spotkaniami z ekspertem* ($r = 0,45$). Można uznać, że korzystanie ze wsparcia ekspertów jest mniej powiązane ze spotkaniami integrującymi uczestników współpracy.

Zatem *spotkania towarzyskie* silnie współwystępują z działaniami integrującymi nauczycieli z rodzinami dzieci oraz z omawianiem problemów wychowawczych, komunikacją i dokumentowaniem pracy przedszkola. Natomiast wsparcie ekspertów wykazuje słabszy związek z działaniami integrującymi. W praktyce może to oznaczać, że *spotkania towarzyskie* bardziej koncentrują się na przekazie informacji, wymianie poglądów i doświadczeń między uczestnikami oraz wzmacnianiu pozytywnych relacji.

Spotkania z ekspertem

Na podstawie zebranych danych odnotowano **umiarkowane** korelacje między *spotkaniami z ekspertem* a:

- *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,48$),

- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,44$),
- *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,42$).

Można to odczytać jako dowód, że nauczyciele przedszkoli korzystając ze wsparcia ekspertów, jednocześnie koncentrują się bardziej na wzbogacaniu wiedzy rodziców i wspólnym rozwiązywaniu problemów, przy czym wykorzystują do tego różne środki komunikacji.

Słaby obserwowany związek dotyczy relacji między *spotkaniami z ekspertem a formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,28$). Wynik ten potwierdza fakt, że korzystanie ze wsparcia ekspertów powiązane jest z formalnymi działaniami tworzenia i prowadzenia dokumentacji.

Można stwierdzić, że korzystanie ze wsparcia ekspertów sprzyja działaniom ukierunkowanym na współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Wówczas następuje wymiana wiedzy i wspólne rozwiązywanie problemów, przy wykorzystaniu różnych form komunikacji. Natomiast, słabsze powiązania dotyczą formalnego prowadzenia dokumentacji.

Spotkania dotyczące trudności wychowawczych

Analiza danych wykazała **silne** korelacje między *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych a*:

- *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,63$),
- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,61$).

Związki te oznaczają, że omawianiu problemów wychowawczych towarzyszy wzbogacanie wiedzy rodziców i wykorzystywanie różnych strategii komunikacji z uczestnikami procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Umiarkowana korelacja odnosiła się do *spotkań dotyczącymi trudności wychowawczych i form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,42$), wszystko wskazuje na to, że omawianiu problemów wychowawczych towarzyszy sporządzenie dokumentacji działań. Jednak nie jest to praktyka realizowana z dużą częstotliwością.

Podsumowując, ukazane silne korelacje wyjaśniły, że proces rozwiązywania problemów wychowawczych jest ściśle powiązany z aktywnością ukierunkowaną na wzbogacenie wiedzy uczestników oraz wykorzystanie zróżnicowanych sposobów komunikacji w ramach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Umiarkowana siła związku

spotkań dotyczących trudności wychowawczych z tworzeniem dokumentów potwierdza, że choć sporządzanie dokumentacji jest jednym z elementów tego procesu, nie jest on realizowany w każdej sytuacji.

Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców

Wyniki analizy danych ujawniły, że *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* korelowały **silnie** z *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,56$) oraz **umiarkowanie** z *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,49$). Nie jest więc wykluczone, że działania ukierunkowane na podnoszenie kompetencji rodziców są wspierane przez intensywne wykorzystanie różnych sposobów przekazywania wiedzy i doświadczeń. Natomiast efekty są w pewnym stopniu utrwalane w dokumentach działalności przedszkola.

Formy komunikacji zbiorowej

Wyniki analizy zebranych danych ukazały **umiarkowane** korelacje *form komunikacji zbiorowej* z *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,43$). Innymi słowy, stosowaniu różnorodnych sposobów komunikacji między uczestnikami często towarzyszy tworzenie i prowadzenie dokumentów, jednak nie jest to praktyka realizowana we wszystkich przypadkach.

Podsumowując, okazało się, że *spotkania robocze i towarzyskie* cechują się silnymi powiązaniami z niektórymi formami współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, szczególnie z działaniami integracyjnymi, pedagogizującymi rodziców i omawianiem problemów wychowawczych. Najsłabsze związki zbiorowych form działania dotyczyły dokumentowania zdarzeń oraz wsparcia przez ekspertów. Ogólnie można stwierdzić, że *spotkania robocze i towarzyskie* stanowią podstawę procesu współpracy, zaś kontakty z ekspertami pełnią rolę dopełniającą i wspierającą.

Tabela 24. Korelacja przedstawiająca związki między uwarunkowaniami osobowymi, relacji oraz rodzajami dokumentów

Uwarunkowania współpracy																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Uwarunkowania optymalizujące współpracę																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																												
Czyniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracujących	r	-	Cechy charakteryzujące partnerów współpracujących	-	Atmosfera współpracy	Współpraca	Czas trwania współpracy	Komunikacja	Postawa aktywna	Postawa rozszerzająca	Postawa obronna	Postawa obojętna	Postawa obywatelska	Postawa patriotyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	Postawa społeczna	Postawa polityczna	Postawa kulturalna	Postawa ekologiczna	Postawa zdrowotna	Postawa estetyczna	Postawa duchowa	Postawa moralna	Postawa etyczna	

Dokumenty															
zewnerzne	ogólnokrajowe	r	0,23	0,06	0,14	0,04	0,06	0,08	0,08	-0,07	0,02	-			
		p	<0,001	0,014	<0,001	0,042	0,005	<0,0	<0,0	<0,001	0,31	-			
	międzynarodowe	r	0,26	0,01	0,08	0,01	0,03	0,07	0,11	0,04	0,04	0,47	-		
		p	<0,001	0,797	0,002	0,586	0,148	<0,001	<0,001	0,059	0,073	<0,001	-		
wewnerzne	wewnerzne	r	0,07	0,11	0,08	0,01	0,01	0,03	<0,01	-0,02	0,04	-0,01	-0,05	-	
	przedszkola	p	0,004	<0,001	0,002	0,783	0,603	0,204	0,919	0,445	0,040	0,542	0,014	-	

Źródło: badania własne

Cechy charakteryzujące partnerów współpracy

Na podstawie analizy zebranych danych da się zauważyć, że zmienna *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* w większości wykazuje słabe korelacje z innymi uwarunkowaniami współpracy. Stąd wynika, że cechy te mają niewielki wpływ, a w niektórych przypadkach nie mają żadnego na przebieg współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. W szczególności **słaby** związek otrzymano z:

- *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,26$),
- *czasem trwania współpracy* ($r = 0,25$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,23$).

Jeszcze słabsze, bliskie zeru, korelacje odnotowano w odniesieniu do:

- *komunikacji* ($r = 0,14$),
- *postawy pozytywnej* ($r = 0,13$),
- *postaw negatywnych: roszczeniowej* ($r = 0,11$), *atakującej* ($r = 0,08$) oraz *obronnej* ($r = 0,05$),
- *atmosfery współpracy* ($r = 0,09$),
- *dokumentów wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,07$).

Oznacza to, że indywidualne cechy uczestników współpracy mają niewielkie oddziaływanie na jakość współpracy, jej przebieg i postawy uczestników.

W szczególności **brak** istotnych statystycznie powiązań ustalono z *postawą obojętną* ($r = 0,02$; $p = 0,245$), czyli ten typ postawy nie determinuje cech partnerów.

Podsumowując, *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* mają ogólnie słabe związki z uwarunkowaniami organizacyjnymi, relacji oraz regulacjami formalnymi. Ogólnie nie determinują one znacząco przebiegu i jakości procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Atmosfera współpracy

Analizując dane dotyczące związków między *atmosferą współpracy* a czasem jej trwania, uwarunkowaniami relacji oraz formalnym dokumentowaniem działań przedszkoli, zauważono minimalny, choć istotny wpływ zmiennych: *czasu trwania współpracy* i *dokumentów wewnętrznych przedszkola* – w obu przypadkach otrzymano $r = 0,11$. Ponadto znikome, lecz statystycznie istotne oddziaływanie wykazała *komunikacja* ($r = 0,04$), *postawy pozytywne* ($r = 0,03$) oraz znajomość *dokumentów ogólnokrajowych* ($r = 0,06$).

Pozostałe uwarunkowania:

- *postawy negatywne: roszczeniowa* ($r = 0,00$; $p = 0,948$), *atakująca* ($r = -0,02$; $p = 0,325$) oraz *obronna* ($r = -0,01$; $p = 0,574$),
- *postawy neutralne* ($r = 0,02$; $p = 0,234$),
- *dokumenty międzynarodowe* ($r = 0,01$; $p = 0,797$)

nie wykazały istotnej zależności z *atmosferą współpracy*.

Podsumowując, *atmosfera współpracy* jest minimalnie, lecz istotnie statystycznie związana z *czasem trwania współpracy* i *dokumentami wewnętrznymi przedszkola*. Znikome, ale statystycznie istotne oddziaływanie wykazały *komunikacja*, *postawy pozytywne* i *znajomość dokumentów ogólnokrajowych*. Inne uwarunkowania, w tym *postawy negatywne*, *neutralne* oraz *dokumenty międzynarodowe*, nie mają istotnego związku z *atmosferą współpracy*.

Czas trwania współpracy

Dokonując analizy danych zaobserwowano, że *czas trwania współpracy* bardzo słabo koreluje z niektórymi uwarunkowaniami relacji oraz dokumentami:

- *komunikacją* ($r = 0,14$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,14$),
- *postawami pozytywnymi* ($r = 0,13$).

Można przypuszczać, że długość współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci nie determinuje kompetencji komunikacyjnych, *postaw aktywnych uczestników* czy *znajomości dokumentów ogólnokrajowych* dotyczących opieki nad dzieckiem.

Poza tym zauważono bardzo słabe związki z:

- *postawami negatywnymi: roszczeniową* ($r = 0,07$), *atakującą* ($r = 0,05$) oraz *obronną* ($r = -0,08$),
- *dokumentami międzynarodowymi i wewnętrznymi przedszkola* ($r = 0,08$).

W przypadku tych powiązań, oddziaływanie *czasu trwania współpracy* jest znikome, czyli nie wpływa on ani na *postawy negatywne*, ani na *zaznajamianie rodziny z dokumentami międzynarodowymi i wewnętrznymi przedszkola*.

W przypadku *postawy neutralnej* ($r = -0,02$) stwierdzono brak statystycznie istotnej korelacji.

Podsumowując, wyniki badań wskazują, że długość współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci ma bardzo słabe oddziaływanie na uwarunkowania relacji, czyli komunikację, postawy oraz zapoznavanie

z dokumentami. Ponadto nie determinuje *postaw neutralnych*. Innymi słowy, nawet długotrwałe współdziałanie nie gwarantuje lepszej komunikacji czy większego zaangażowania rodziców, dziadków i nauczycieli.

Komunikacja

Uzyskane wyniki wskazują, że *komunikacja* ma najsilniejszy związek **umiarkowany** z *postawą pozytywną* ($r = 0,43$). Co oznacza, że lepsza *komunikacja* między uczestnikami współpracy współwystępuje umiarkowanie z *postawą aktywną* partnerów. W odniesieniu do pozostałych postaw partnerów korelacja jest **bardzo słaba**, ale istotna statystycznie (*postawa: roszczeniowa* $r = -0,14$, *atakująca* $r = -0,04$, *obronna* $r = -0,12$, *obojętna* $r = -0,19$), ich wzrost powoduje obniżenie komunikacji między partnerami. W przypadku dokumentów, tylko *dokumenty ogólnokrajowe* oddziałują bardzo słabo na *komunikację* ($r = 0,04$), natomiast *dokumenty międzynarodowe* i *dokumenty wewnętrzne przedszkola* wykazały brak istotnego związku z *komunikacją* – odpowiednio: $r = 0,01$ i $p = 0,586$ oraz $r = 0,01$ i $p = 0,783$.

Podsumowując, najlepsza *komunikacja* towarzyszy postawom pozytywnym, zaś roszczeniowość, atakowanie, obrona i obojętność obniżają jej poziom, choć w niewielkim stopniu. Spośród dokumentów, jedynie korzystanie z *dokumentów ogólnokrajowych* wykazuje minimalny pozytywny wpływ, pozostałe nie mają istotnego znaczenia. Postawy konfliktowe i pasywne wiążą się ze spadkiem poziomu *komunikacji*, przy czym powiązanie to jest dość słabe.

Postawy pozytywne

Analiza statystyczna danych wykazała, że *postawy pozytywne* partnerów współpracy pozostają w istotnym związku z większością analizowanych zmiennych, przy czym siła tych związków mieści się w zakresie o umiarkowanej po słabą. Ujemną korelację **umiarkowaną** odnotowano pomiędzy *postawami pozytywnymi* a *postawami neutralnymi* ($r = -0,35$). Ujmując to inaczej, wyższy poziom aktywności wiąże się z niższym poziomem obojętności partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Pozostałe związki mają słabą siłę oddziaływania:

- *postawy negatywne: roszczeniowa* ($r = -0,18$), *obronna* ($r = -0,13$) i *atakująca* ($r = -0,07$),
- *dokumenty ogólnokrajowe* ($r = 0,06$).

Zatem wzrost aktywności partnerów w relacjach zmniejsza nasilenie zachowań negatywnych. Zaś zbyt częste odwoływanie się do *dokumentów ogólnokrajowych* nie sprzyja postawie aktywnej partnerów.

Brak istotnych powiązań z *dokumentami międzynarodowymi* i *wewnętrznymi przedszkola* oznacza, że uwarunkowania te nie stanowiły istotnego predyktora dla aktywności partnerów we współdziałaniu.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazały, że *postawy pozytywne* są powiązane z większością badanych uwarunkowań, a większa aktywność powiązana jest z mniejszą obojętnością i niższym nasileniem zachowań negatywnych. Częste odwoływanie się do *dokumentów ogólnokrajowych* może osłabić aktywność partnerów. *Dokumenty międzynarodowe* i *wewnętrzne przedszkola* nie mają istotnego znaczenia dla *postaw pozytywnych* uczestników współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

Postawy negatywne – postawa roszczeniowa

Otrzymane dane w procesie badawczym wykazały, że *postawa roszczeniowa* partnerów współpracy pozostaje w słabej korelacji z pozostałymi zmiennymi uwzględnionymi w tej analizie. Najwyższe wartości współczynników Pearsona na poziomie **słabym** uzyskano w przypadku *negatywnej postawy atakującej* ($r = 0,21$) i *postaw neutralnych* ($r = 0,21$), czyli wraz ze wzrostem tendencji roszczeniowych mogą nieznacznie wzrastać przejawy zachowań atakujących i obojętnych. Pozostałe zmienne, takie jak *negatywna postawa obronna* ($r = 0,06$), korzystanie z *dokumentów ogólnokrajowych* ($r = 0,08$) czy *międzynarodowych* ($r = 0,07$), wykazały bardzo słabe i istotne statystycznie korelacje. Wyjątkiem są *dokumenty wewnętrzne przedszkola*, dla których otrzymano bliską zera korelację o wartości współczynnika Pearsona, nieistotną statystycznie ($p = 0,204$).

Podsumowując, *negatywna postawa roszczeniowa* partnerów współpracy wykazuje słabe związki z pozostałymi zmiennymi uwzględnionymi w tej części analizy badań. Nieznacznie wzrasta wraz z zachowaniami atakującymi i obojętnymi partnerów. Inne uwarunkowania, takie jak *negatywna postawa obronna* czy zapoznawanie się z *dokumentami ogólnokrajowymi* i *międzynarodowymi*, wykazują bardzo słabe, lecz statystycznie istotne powiązania. Brak istotnego związku z *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ukazuje, że *negatywna postawa roszczeniowa* partnerów pozostaje w dużej mierze niezwiązana z wewnętrznymi regulaminami i procedurami.

Postawy negatywne – postawa atakująca

Uzyskane wyniki wskazują, że w przypadku zmiennej *postawy negatywne*, obejmujących w tym przypadku *postawę atakującą*, siły korelacji są niskie z następującymi uwarunkowaniami:

- *postawy neutralne* ($r = 0,11$),
- *dokumenty międzynarodowe* ($r = 0,11$),
- *dokumenty ogólnokrajowe* ($r = 0,08$),
- *postawy negatywne: obronna* ($r = 0,06$).

To znaczy, że *negatywna postawa atakująca partnerów współpracy* ma niewielki wpływ na wymienione uwarunkowania współdziałania.

W przypadku *dokumentów wewnętrznych przedszkola* korelacja była praktycznie zerowa ($r < 0,01$), a siła $p = 0,919$, co wskazuje na **brak istotnego związku**.

Podsumowując, *negatywna postawa atakując* nie wykazała silnych powiązań z żadną z badanych zmiennych. Przypuszczalnie, istotne statystycznie, choć słabe korelacje mogą ukazywać tendencje uczestników współpracy, którzy prezentują *postawę atakującą* do ujawniania czasami *postawy obronnej* lub *obojętnej* w relacjach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Jak również wykazują nieznaczne powiązania z zapoznawaniem się z dokumentami o charakterze krajowym i międzynarodowym.

Postawy negatywne – postawa obronna

Na podstawie otrzymanych danych wykazano, że *negatywna postawa obronna* koreluje na poziomie bardzo słabym, bliskim zeru z *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = -0,07$). To oznacza, że im częściej partnerzy przejawiają zachowania obronne, tym rzadziej zapoznają się z normami ogólnokrajowymi. Pozostałe korelacje są słabe i nieistotne statystycznie, stąd można wnioskować o braku związku analizowanej zmiennej z *postawami neutralnymi* ($r = 0,03$; $p = 0,080$), *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,04$; $p = 0,059$) oraz *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ($r = -0,02$; $p = 0,445$), co wskazuje na brak znaczącego związku między tymi zmiennymi.

Podsumowując, *negatywna postawa obronna* wykazuje minimalny wpływ na kształtowanie relacji między nauczycielami przedszkoli a rodzinami dzieci oraz na zapoznawanie się przez rodziców i dziadków z *dokumentami międzynarodowymi* oraz *wewnętrznymi przedszkola*.

Postawa neutralna – postawa obojętna

Analiza danych wykazała, że *postawy neutralne* są **bardzo słabo**, lecz istotnie statystycznie powiązane z *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ($r = 0,04$). To oznacza, że *postawy neutralne* mają znikomy wpływ na zapoznanie partnerów współpracy z tym typem narzędzi formalnych.

Natomiast nie stwierdzono istotnych statystycznie korelacji z *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,02$; $p = 0,313$) i *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,04$; $p = 0,073$). Czyli obojętne zachowania uczestników współdziałania w przedszkolu nie wpływają na zapoznanie ich z tym rodzajem dokumentów formalnych.

Generalnie, *postawy neutralne* mają znikomy wpływ na korzystanie z dokumentów wewnętrznych i nie wpływają na pozostałe dokumenty zewnętrzne (ogólnokrajowe, międzynarodowe).

Dokumenty ogólnokrajowe i dokumenty międzynarodowe

Uzyskane wyniki pozwalają wywnioskować, że *dokumenty ogólnokrajowe* **umiarkowanie** korelują z *dokumentami międzynarodowymi* ($r = 0,47$). Zaś nie odnotowano istotnego związku z *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ($r = -0,01$; $p = 0,542$). Czyli zapoznanie się z dokumentami powstałymi na terenie kraju nie przekłada się na korzystanie z *dokumentów wewnętrznych przedszkola*, choć pozostaje umiarkowanie powiązane z *dokumentami międzynarodowymi*.

Natomiast zapoznanie się z *dokumentami międzynarodowymi* przekłada się na korzystanie z *dokumentów wewnętrznych przedszkola* ($r = -0,05$). W praktyce może to oznaczać, że częstsze zapoznanie rodziny dzieci z *dokumentami międzynarodowymi* jest powiązane nieznacznie z rzadszym sięganiem po *dokumenty wewnętrzne przedszkola*.

Podsumowując, ostatecznie można stwierdzić, że *cechy charakteryzujące partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci* wykazały ogólnie słabe związki z uwarunkowaniami organizacyjnymi, relacyjnymi oraz proceduralnymi. Nie determinowały one w znaczący sposób przebiegu procesu współpracy. Podobnie długość współpracy nie wpłynęła istotnie na komunikację, postawy czy zapoznanie z dokumentami, a także nie determinowała postaw neutralnych. Oznacza to, że nawet długotrwałe współdziałanie nie deklaruje większego zaangażowania ze strony rodzin dzieci czy nauczycieli. Analiza danych wykazała, że najwyższy poziom komunikacji związa-

no z postawami pozytywnymi, natomiast korelacje postaw negatywnych i neutralnych pozostały stosunkowo słabe. Spośród dokumentów jedynie zapoznanie (się) z dokumentami ogólnokrajowymi wykazało minimalny pozytywny wpływ na współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, natomiast pozostałe typy instrumentów prawnych nie miały istotnego znaczenia. Postawy pozytywne powiązano z większością analizowanych uwarunkowań. Większa aktywność partnerów współpracy korelowała z mniejszą obojętnością oraz niższym nasileniem zachowań negatywnych. Jednocześnie częstsze odwoływanie się do dokumentów ogólnokrajowych mogło osłabić ową aktywność uczestników współpracy. Z kolei dokumenty międzynarodowe i wewnętrzne przedszkola nie odgrywały istotnej roli w kształtowaniu postaw pozytywnych. Postawy negatywne wykazały słabe związki z pozostałymi zmiennymi branymi pod uwagę w tej analizie. Postawa roszczeniowa wzrastała nieznacznie wraz z przejawem zachowań atakujących i obojętnych, natomiast jej korelacja z dokumentami zewnętrznymi ma charakter bardzo słaby, choć statystycznie istotny. Okazało się, że roszczeniowy charakter zachowań pozostał niepowiązany z dokumentami wewnętrznymi przedszkola, czyli był w dużej mierze niezależny od regulaminów i procedur obowiązujących na terenie przedszkola. Postawy atakujące nie powiązano silnie z żadną ze zmiennych, jednak słabe korelacje wskazały na tendencję do ujawniania postawy obronnej lub obojętnej we współpracy. Natomiast postawa obronna marginalnie wpływała na uwarunkowania relacji oraz na akty prawne międzynarodowe i wewnętrzne przedszkola. Interesującym wynikiem jest to, że zapoznanie się z dokumentami międzynarodowymi pozostało umiarkowanie powiązane z korzystaniem z dokumentów wewnętrznych przedszkola, przy czym korelacja ta ma charakter odwrotny. To oznacza, że częstsze odnośnienie się do dokumentów międzynarodowych powoduje rzadsze odnoszenie się do procedur wewnętrznych przedszkola i odwrotnie.

Ogólnie, analiza wyników badań ukazała, że proceduralne i organizacyjne uwarunkowania odgrywają słabszą rolę we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, a kluczowymi aspektami okazały się postawy partnerów, kształtowane raczej w sferze relacyjnej.

Współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci przynosi określone korzyści, dlatego konieczne było przeanalizowanie zarówno powiązań tych korzyści z uwarunkowaniami organizacyjnymi, osobowymi, relacyjnymi i prawnymi, jak i wzajemnymi korelacjami między samymi korzyściami. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 25.

Tabela 25. Korelacje między postrzeganymi korzyściami współpracy a czynnikami ją warunkującymi

Uwarunkowania współpracy				Korzyści dla			
				dzieci	rodziny	nauczycieli	
Uwarunkowania optymalizujące współpracę							
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	<i>r</i>	0,38	0,43	0,44	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy	<i>r</i>	0,21	0,20	0,26	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
		Czas trwania współpracy	<i>r</i>	0,29	0,30	0,27	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
Uwarunkowania działania							
Uwarunkowania relacji	Postawy	Komunikacja	<i>r</i>	0,27	0,23	0,19	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
		pozytywne	aktywna	<i>r</i>	0,24	0,17	0,19
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001
		negatywne	roszczeniowa	<i>r</i>	0,02	0,07	0,08
				<i>p</i>	0,339	<0,001	<0,001
			atakująca	<i>r</i>	0,03	0,05	0,06
				<i>p</i>	0,075	0,002	<0,001
		obronna	<i>r</i>	-0,01	<0,01	0,03	
			<i>p</i>	0,615	0,982	0,047	
		neutralne	obojętna	<i>r</i>	-0,08	-0,03	-0,05
				<i>p</i>	<0,001	0,058	0,001
Dokumenty	zewnątrzne	ogólnokrajowe	<i>r</i>	0,21	0,25	0,22	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
		międzynarodowe	<i>r</i>	0,16	0,22	0,17	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
	wewnętrzne	wewnętrzne przedszkola	<i>r</i>	0,12	0,13	0,16	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	
Efekty współpracy							
Korzyści		dla dzieci	<i>r</i>	-	0,76	0,72	
			<i>p</i>	-	<0,001	<0,001	
		dla rodziny	<i>r</i>	0,76	-	0,78	
			<i>p</i>	<0,001		<0,001	
		dla nauczycieli	<i>r</i>	0,72	0,78	-	
			<i>p</i>	<0,001	<0,001		

Źródło: badania własne

Korzyści dla dzieci

Największy wpływ na *korzyści dla dzieci* mają efekty współpracy dla dorosłych:

- *korzyści dla rodziny* ($r = 0,76$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,72$).

Bardzo silny związek oznacza, że poprawa *korzyści dla dzieci* idzie w parze z korzyściami dla dorosłych. Poza tym widać, że korzyści dla dorosłych są znacznie bardziej widoczne niż efekty dla dzieci.

Pozostałe uwarunkowania miały umiarkowany lub słaby wpływ na *korzyści dla dzieci*. Na poziomie umiarkowanym istotny wpływ miały uwarunkowania osobowe partnerów ($r = 0,38$). Zatem pozytywne *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* sprzyjają korzyściom dla dzieci, choć efekt jest słabszy w porównaniu do efektu dla dorosłych.

Natomiast **słabe** z:

- *czasem trwania współpracy* ($r = 0,29$),
- *komunikacją* ($r = 0,27$),
- *postawą aktywną* ($r = 0,24$),
- *atmosferą współpracy* ($r = 0,21$),
- *dokumentami ogólnokrajowymi* ($r = 0,21$).

Niewielki wpływ mają:

- *dokumenty międzynarodowe* ($r = 0,16$),
- *dokumenty wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,12$).

Oznacza to, że choć wymienione aspekty mogą przyczynić się do poprawy sytuacji dzieci, ich oddziaływanie jest bardziej pośrednie. Dodatkowo akty normatywne mają raczej rolę wspierającą, ułatwiającą współpracę, ale same w sobie nie determinują efektów współpracy.

Korelację *korzyści dla dzieci*, praktycznie bliską zeru, wykazano w odniesieniu do *negatywnych postaw: roszczeniowej* ($r = 0,02$; $p = 0,339$), *atakującej* ($r = 0,03$; $p = 0,075$) i *obronnej* ($r = -0,01$; $p = 0,615$) przy braku istotnego wpływu.

Okazało się, że *postawy neutralne* ($r = -0,08$) praktycznie nie oddziaływały na poziom korzyści, jakie dzieci czerpią ze współpracy nauczycieli przedszkoli z ich rodzinami i dziadkami.

Podsumowując, *korzyści dla dzieci* w obszarze współpracy nauczycieli przedszkoli z ich rodzinami związane są przede wszystkim z uwarunkowaniami relacyjnymi i organizacyjnymi, takich jak postawy partnerów współpracy, komunikacja czy atmosfera współdziałania. To one w największym stopniu wpływają na efektywność działań i realne *korzyści dla dzieci*. Natomiast uwarunkowania proceduralne (dokumenty prawne) ułatwiają organizację współpracy oraz ustanawiają strukturę działania, ale same w sobie nie determinują bezpośrednio poziomu *korzyści dla dzieci*. Generalnie, analiza danych

wykazała, że skuteczna współpraca wymaga przede wszystkim relacji konstruktywnych, aktywnego zaangażowania partnerów i sprzyjającej atmosfery, natomiast uwarunkowania normatywne pełnią rolę wspierającą procesy interpersonalne.

Korzyści dla rodziny

Uzyskane wyniki, wykazały, że korelacje między *korzysciami dla rodziny* a pozostałymi uwarunkowaniami współpracy wskazały na wyraźną hierarchię współwystępowania. Najsilniejsze związki zaobserwowano w przypadku efektów współpracy. *Korzyści dla rodziny* **bardzo silnie** korelowały zarówno z *korzysciami dla dzieci* ($r = 0,76$), jak i *korzysciami dla nauczycieli* ($r = 0,78$). Oznacza to, że rodzina odczuwa największe korzyści w sytuacji, gdy pozostali uczestnicy współpracy także osiągają pozytywne efekty.

Umiarkowane korelacje odnotowano w przypadku *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($r = 0,43$), więc można przypuszczać, że cechy uczestników współpracy w istotny sposób wpływają na dostrzeganie korzyści przez rodziców.

Słabe, lecz statystycznie istotne relacje występowały w obszarze uwarunkowań organizacyjnych, dokumentów oraz komunikacji:

- *czas trwania współpracy* ($r = 0,30$),
- *dokumenty zewnętrzne: ogólnokrajowe* ($r = 0,25$) oraz *międzynarodowe* ($r = 0,22$),
- *komunikacja* ($r = 0,23$),
- *atmosfera współpracy* ($r = 0,20$).

Minimalne związki *korzyści dla rodziny* ukazano z:

- *postawą aktywną* ($r = 0,17$),
- *dokumentami wewnętrznymi przedszkola* ($r = 0,13$),
- *postawami negatywnymi: roszczeniową* ($r = 0,07$) oraz *atakującą* ($r = 0,05$).

W praktyce może to oznaczać, że słabe związki *korzyści dla rodziny* w obszarze uwarunkowań organizacyjnych, proceduralnych i komunikacyjnych oraz minimalny wpływ postaw partnerów czy dokumentów wewnętrznych wskazują, iż te uwarunkowania mają jedynie wspierający charakter.

W zakresie pozostałych uwarunkowań odnotowano brak istotnych związków *korzyści dla rodziny* z:

- *postawami negatywnymi: obronną* ($r < 0,01$; $p = 0,982$),
- *postawami neutralnymi: obojętnością* ($r = -0,03$; $p = 0,058$).

To może świadczyć o tym, że postawy partnerów charakteryzujące się obronnością czy obojętnością nie mają istotnego oddziaływania na odczuwane przez rodziców korzyści ze współpracy z nauczycielami przedszkoli.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazały, że najsilniejsze współwystępowanie *korzyści dla rodziny* stwierdzono z *korzyściami dla dzieci i nauczycieli*. Umiarkowane powiązania odnotowano w odniesieniu do *cech charakteryzujących partnerów współpracy*, wskazując na istotny wpływ indywidualnych cech uczestników na dostrzeganie korzyści w odniesieniu do rodziców. Słabe związki zaobserwowano w obszarze uwarunkowań organizacyjnych, komunikacji i dokumentów, a minimalny wpływ wskazały *postawy aktywne, dokumenty wewnętrzne przedszkola* oraz *postawy negatywne* o charakterze *roszczeniowym i atakującym*. Oznacza to, że te uwarunkowania pełnią jedynie funkcję pomocniczą. Brak istotnych korelacji z *postawami obronnymi i obojętnymi* ukazuje, że postawy te nie determinują percepcji korzyści przez rodzinę.

Korzyści dla nauczycieli

Najsilniejsze związki wystąpiły między *korzyściami dla nauczycieli* a efektami współpracy w odniesieniu do innych grup uczestniczących w procesie współpracy. **Bardzo silną** korelację wykazano z *korzyściami dla rodziców* ($r = 0,78$) oraz *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,72$). Oznacza to, że im bardziej współpraca przedszkola przynosi wymierne efekty dla rodziny i dzieci, tym wyraźniej nauczyciele odczuwają również własne korzyści. To sugeruje współwystępowanie satysfakcji z wykonywanych działań i efektów pracy we obszarze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami.

Na kolejnym poziomie znalazły się *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* ($r = 0,44$), jest to korelacja **umiarkowana**, wskazująca, że im więcej partnerzy przejawiają pozytywnych cech, tym wyraźniej nauczyciele dostrzegają własne korzyści wynikające ze współpracy z rodzicami i dziadkami.

Jeszcze niżej uplasowały się uwarunkowania organizacyjne, takie jak:

- *czas trwania współpracy* ($r = 0,27$),
- *atmosfera współpracy* ($r = 0,26$)

oraz niektóre uwarunkowania relacji i dokumenty:

- *dokumenty zewnętrzne: ogólnokrajowe* ($r = 0,22$) i *międzynarodowe* ($r = 0,17$),
- *komunikacja* ($r = 0,19$),
- *postawy pozytywne* ($r = 0,19$),
- *dokumenty wewnętrzne przedszkola* ($r = 0,16$).

Prawdopodobnie uwarunkowania te są elementami dopełniającymi i wzmacniającymi proces współpracy, którym sprzyjają pozytywne warunki, lecz same w sobie nie przesądzają o jej efektach.

Najniższe wartości, niemalże zerowe, dotyczą:

- *postaw negatywnych: roszczeniowej* ($r = 0,08$), *atakującej* ($r = 0,06$) i *obronnej* ($r = 0,03$),
- *postaw neutralnych* ($r = -0,05$).

Wszystkie związki mają charakter bardzo słaby, ale istotny statystycznie, czyli ich wpływ na korzyści odczuwane przez nauczycieli jest minimalny i nie ma większego znaczenia praktycznego. W przypadku postaw charakteryzujących się obojętnością należy zwrócić uwagę na ujemny kierunek związku, czyli im większy dystans i brak zaangażowania partnerów, tym mniejsze korzyści z perspektywy nauczycieli. Zatem, brak aktywności i zainteresowania ze strony rodziców i dziadków działa demotywująco i osłabia potencjał współpracy.

Podsumowując, największe *korzyści dla nauczycieli* wynikają ze współpracy, która przynosi pozytywne efekty dla dzieci i rodziny. To właśnie skuteczność działań w odniesieniu do tych grup przynosi największą satysfakcję nauczycielom. Ważną rolę odgrywają również cechy osobowe partnerów współpracy, które sprzyjają budowaniu harmonijnych relacji. Uwarunkowania organizacyjne, komunikacyjne oraz prawne regulujące relacje między partnerami tworzą korzystne warunki do kreowania przestrzeni współpracy, ale nie stanowią czynnika rozstrzygającego o jej rezultatach. Najmniejsze znaczenie mają *postawy negatywne* i *neutralne*, których wpływ na *korzyści dla nauczycieli* okazał się marginalny. Brak aktywności ze strony rodziców i dziadków może działać demotywująco na działania nauczycieli przedszkoli.

Konkludując, kluczowym czynnikiem warunkującym korzyści dla wszystkich grup uczestniczących we współpracy okazały się relacje między

nauczycielami i rodzinami dzieci. Skuteczna i harmonijna współpraca opiera się przede wszystkim na wzajemnym wsparciu, *postawach pozytywnych*, cechach partnerów i konstruktywnej *atmosferze współpracy*. Aspekty organizacyjne i normatywne jedynie ułatwiają przebieg współpracy, ale nie determinują jej rezultatów.

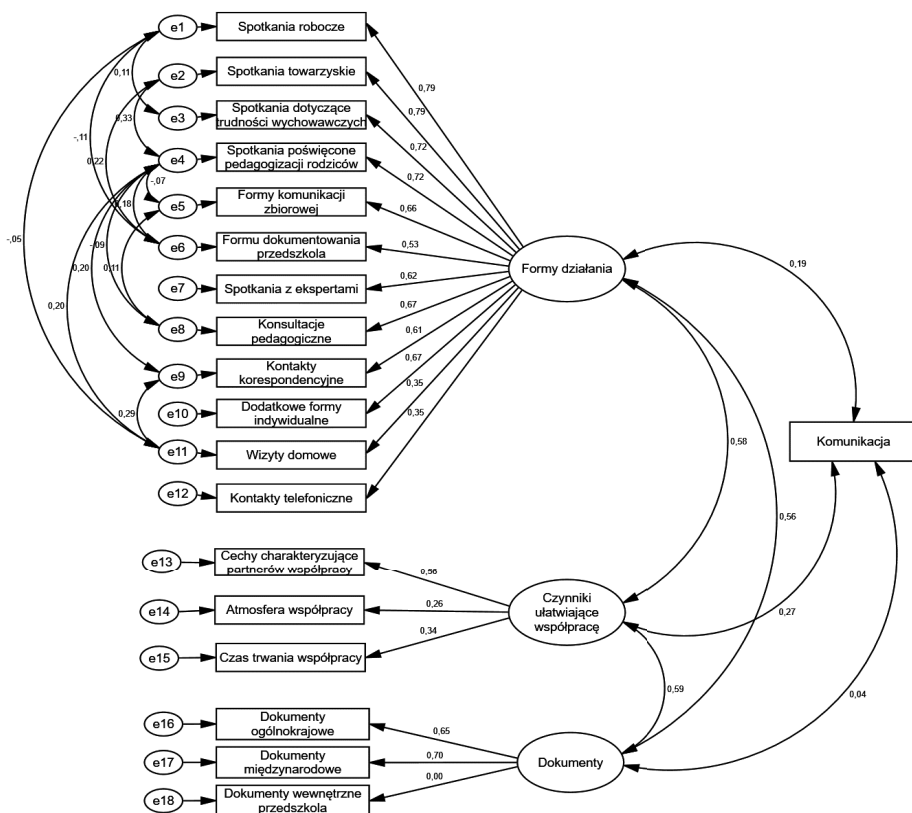
Model współpracy – perspektywa rodziny (rodzice i dziadkowie)

Za pomocą programu IBM AMOS 24.0 opracowano zbiorczy model współpracy na podstawie odpowiedzi rodziców i dziadków o współpracy z nauczycielami przedszkoli. Model uwzględniał cztery główne kategorie: formy działania, komunikację, dokumenty oraz pozostałe uwarunkowania. Pierwotnie założony model okazał się niedostatecznie dobrze dopasowany do danych, w związku z czym na podstawie indeksów modyfikacji (*modification indices*) uwzględniono dodatkowe połączenia między zmiennymi. Po modyfikacjach model okazał się dobrze dopasowany do danych: $\chi^2/df = 3,20$; CFI = 0,952, RMSEA = 0,045 [95%CI 0,041;0,050], SRMR = 0,040. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu zilustrowano na schemacie 8.

Przeprowadzona analiza wykazała, że spośród rozpatrywanych uwarunkowań jedynie *dokumenty wewnętrzne przedszkola* nie wykazały istotnego związku z dokumentacją rozumianą jako wymiar współpracy instytucjonalnej ($\beta < 0,01$; $p = 0,960$). Wszystkie pozostałe zmienne okazały się być statystycznie istotne ($p < 0,001$), co potwierdza ich znaczenie w kształtowaniu jakości relacji między podmiotami zaangażowanymi we współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci.

W obszarze form działania najważniejszą siłę predykcyjną odnotowano dla *spotkań roboczych* ($\beta = 0,79$; $p < 0,001$) oraz *spotkań towarzyskich* ($\beta = 0,79$; $p < 0,001$), co wskazuje na kluczową rolę bezpośrednich i systematycznych interakcji interpersonalnych. Znaczący wpływ miały również *spotkania dotyczące trudności wychowawczych* ($\beta = 0,72$; $p < 0,001$) oraz *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($\beta = 0,72$; $p < 0,001$), co może świadczyć o rosnącym znaczeniu wsparcia opiekuńczego i wychowawczo-kształcącego w relacji nauczyciel – rodzina⁷⁴⁴.

⁷⁴⁴ A. Gajdzica, *Uczestnictwo rodziców w edukacji przedszkolnej dziecka – ujęcie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013; A. Szymańska, *Współpraca przedszkola z rodziną – od teorii do praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.



Schemat 8. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy na podstawie odpowiedzi rodziców i dziadków

Wśród pozostałych uwarunkowań istotnym predykatorem okazały się *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* ($\beta = 0,56$; $p < 0,001$), co znajduje uzasadnienie w koncepcji pedagogiki współbycia i współdziałania, podkreślając wagę kompetencji interpersonalnych, otwartości oraz gotowości do dialogu w relacjach edukacyjnych⁷⁴⁵. Z kolei spośród analizowanych dokumentów prawnych, najwyższy współczynnik regresji dotyczył *dokumentów międzynarodowych* ($\beta = 0,70$; $p < 0,001$), nie jest wykluczone, że odniesienie do wytycznych o charakterze globalnym sprzyja profesjonalizacji praktyk

⁷⁴⁵ T. Lewowicki, *Pedagogika współbycia i współdziałania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010; H. Trawińska, *Kompetencje interpersonalne w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

współpracy i ich zgodności ze standardami opiekuńczymi i wychowawczo-kształcącymi⁷⁴⁶.

Wymiar komunikacji okazał się istotnie powiązany ze wszystkimi obszarami współpracy z wyjątkiem dokumentów ($r = 0,04$; $p = 0,269$). Istnieje prawdopodobieństwo, że komunikacja odgrywa kluczową rolę w relacjach interpersonalnych i organizacyjnych, lecz jej znaczenie nie przekłada się bezpośrednio na aspekt administracyjny, który ma charakter bardziej formalny i proceduralny⁷⁴⁷. Wszystkie pozostałe zależności między analizowanymi wymiarami współpracy były dodatnie i statystycznie istotne, co potwierdza ich spójność i razem tworzą większą wartość dla efektywnego działania partnerów badanego modelu współpracy⁷⁴⁸.

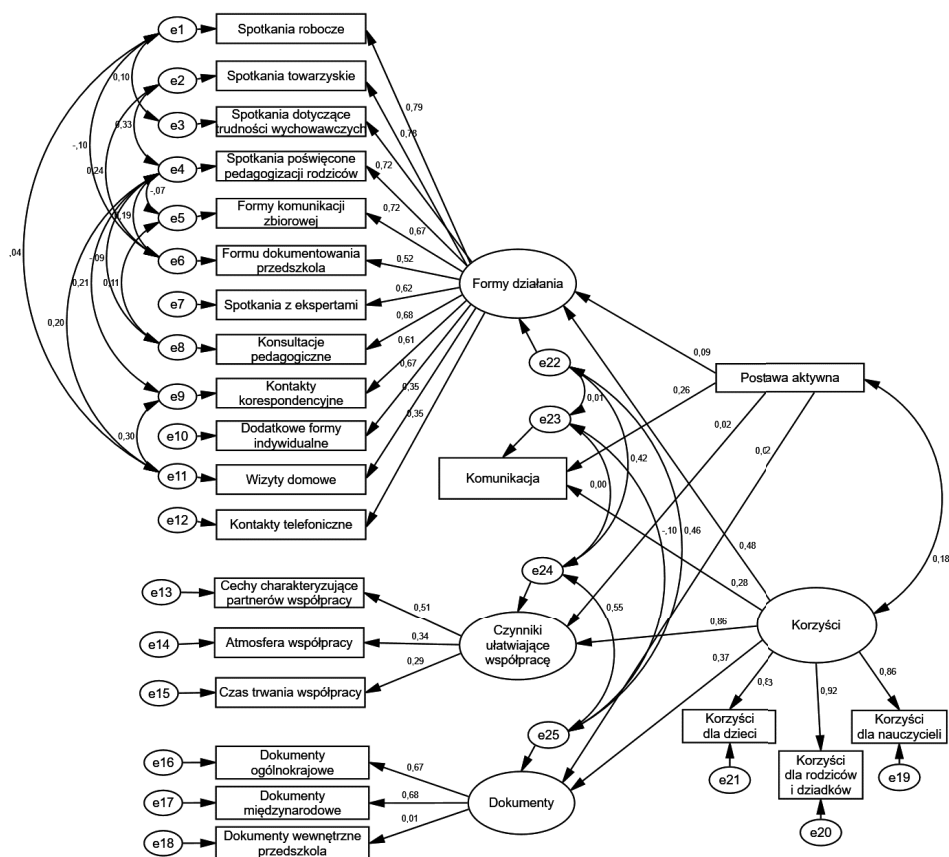
Podsumowując, wyniki przeprowadzonej analizy potwierdzają istotę form bezpośrednie współpracy, zwłaszcza *spotkań roboczych i towarzyskich*, w kształtowaniu jakości współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami i dziadkami. Równie istotne okazują się działania wspierające rodziców w zakresie wychowania oraz komunikacja interpersonalna. Niezależnie od charakteru relacji, istotny wpływ mają również *cechy partnerów współpracy*, a w wymiarze formalnym – odniesienia do *dokumentacji międzynarodowej*. Wyniki te mogą stanowić podstawę do rekomendacji w zakresie organizacji współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, zwłaszcza w kontekście tworzenia partnerskich modeli działania.

Do modelu współpracy włączono *pozytywną postawę aktywną* oraz korzyści wynikające ze współpracy podmiotu. Tak rozszerzony model wykazał dobre dopasowanie do danych empirycznych: $\chi^2/df = 2,95$; CFI = 0,956, RMSEA = 0,043 [95%CI 0,039;0,047], SRMR = 0,041. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu zilustrowano na schemacie 9. Uzyskane wyniki wskazują, że *pozytywna postawa aktywna* nie była istotnie związana z większością analizowanych uwarunkowań ($\beta = 0,02$; $p = 0,644$), dokumentami ($\beta = 0,02$; $p = 0,679$) oraz formami działania ($\beta = 0,09$; $p = 0,002$).

⁷⁴⁶ A. Kamińska, *Standardy edukacyjne w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.

⁷⁴⁷ B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011; M. Łuczyńska, *Komunikacja jako fundament współpracy nauczyciela z rodzicami*, (w:) K. Krasoń (red.), *Współczesne wyzwania edukacyjne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 195-206.

⁷⁴⁸ A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska (red.), *Szkola wspierająca rozwój ucznia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.



Schemat 9. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy, korzyści i postaw na podstawie odpowiedzi rodziców i dziadków

Jedynie w przypadku *komunikacji* zaobserwowano istotny dodatni związek z pozytywną *postawą aktywną* ($\beta = 0,26$; $p < 0,001$), co może sugerować, że aktywność podmiotów w procesie współpracy realizuje się przede wszystkim przez bezpośrednie interakcje interpersonalne. Wynik ten koresponduje z ujęciem współpracy jako dynamicznego procesu społecznego, w którym kluczową rolę odgrywają relacje i jakość komunikacji między uczestnikami⁷⁴⁹. To właśnie codzienne działania komunikacyjne stanowią podstawę dla kształcenia wspólnego zaangażowania i przekonanie, że ma się realny wpływ na współpracę.

⁷⁴⁹ J.A. Durlak, E.P. DuPre, *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*, „American Journal of Community Psychology” 2008, 41 (3-4), s. 327-350.

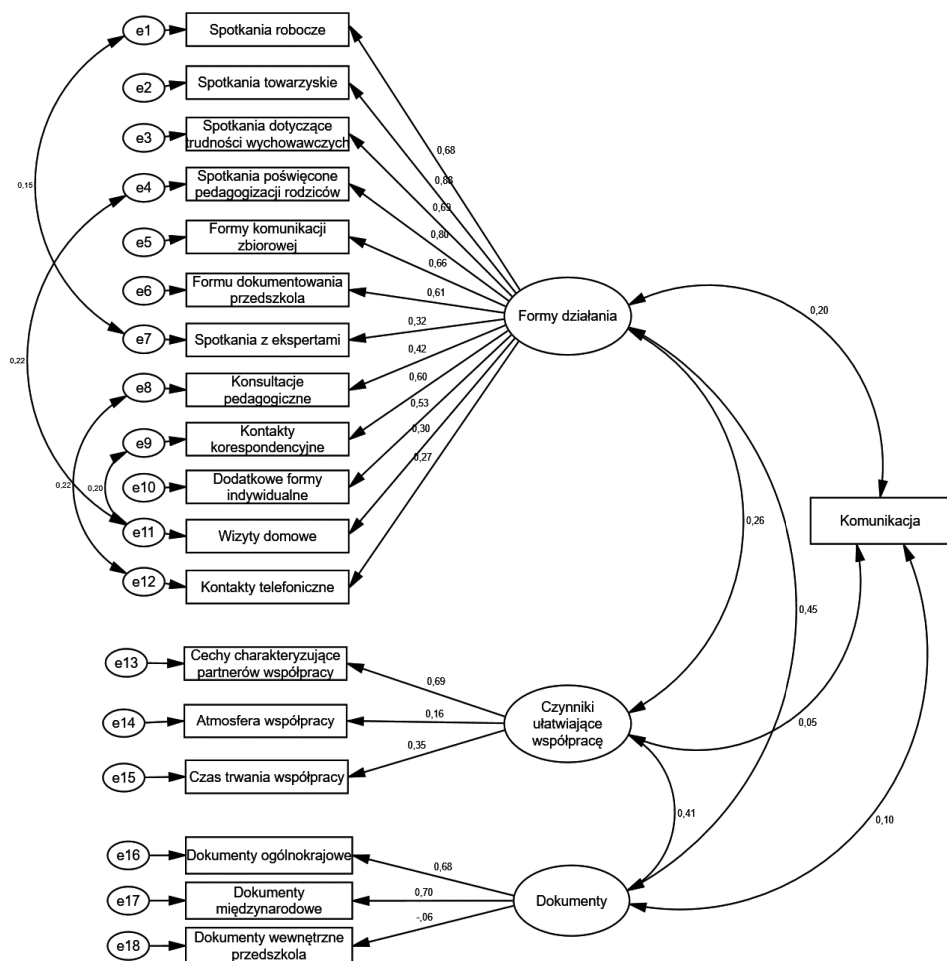
Wszystkie pozostałe związki między zmiennymi okazały się istotne statystycznie. Korzyści okazały się istotnie powiązane ze wszystkimi analizowanymi zmiennymi, co potwierdza ich kompleksowy charakter: z dokumentami ($\beta = 0,37$; $p < 0,001$), komunikacją ($\beta = 0,28$; $p < 0,001$) oraz formami działania ($\beta = 0,48$; $p < 0,001$). Szczególnie silny związek z czynnikami ułatwiającymi współpracę ($\beta = 0,86$; $p < 0,001$), może wskazywać na znaczenie kontekstu instytucjonalnego i organizacyjnego, w jakim osadzona jest współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, rezultaty te są zgodne z założeniami ekosystemowego modelu rozwoju dziecka Uriego Bronfenbrennera⁷⁵⁰, w którym współdziałanie różnych podmiotów oddziałuje na jakość wsparcia oferowanego dzieciom i rodzinom.

Podsumowując, analizy wskazują, że pozytywna *postawa aktywna* uczestników współpracy nie jest bezpośrednio powiązana z większością formalnych uwarunkowań instytucjonalnych, lecz koreluje z jakością *komunikacji*, co potwierdza znaczenie relacyjnego wymiaru współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Z kolei korzyści wynikające ze współdziałania są silnie związane z różnorodnymi aspektami organizacyjnymi i praktycznymi.

Model współpracy – perspektywa nauczycieli przedszkoli

Analogiczne analizy przeprowadzono w celu opracowania modelu współpracy na podstawie odpowiedzi nauczycieli przedszkoli. Model uwzględniał cztery główne kategorie: formy działania, komunikację, dokumenty oraz pozostałe uwarunkowania. Pierwotnie zakładany model nie wykazał wystarczającego dopasowania do danych, dlatego – na podstawie indeksów modyfikacji (*modification indices*) – wprowadzono dodatkowe połączenia między zmiennymi. Zmodyfikowany model cechował się dobrym dopasowaniem, co potwierdzają wartości: $\chi^2/df = 2,03$; CFI = 0,945, RMSEA = 0,042 [95%CI 0,035; 0,049], SRMR = 0,046. Wskazują one na spójność i trafność podejścia. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu zilustrowano na schemacie 10.

⁷⁵⁰ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human...*, dz. cyt.



Schemat 10. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy na podstawie odpowiedzi nauczycieli

Przeprowadzona analiza wykazała, że jedynie *dokumenty wewnętrzne przedszkola* nie były istotnie związane z dokumentami jako wymiarem współpracy ($\beta = -0,06$; $p = 0,244$). Może to wskazywać na ograniczoną rolę wewnętrznych regulacji instytucjonalnych w budowaniu szeroko rozumianej współpracy z rodzinami dzieci. Zgodnie z koncepcją partnerstwa edukacyjnego⁷⁵¹ kluczowe dla efektywnej współpracy są elementy otwartości oraz zaangażowania w relacje międzyludzkie, które raczej rzadko znajdują odzwiercie-

⁷⁵¹ Z. Sękowska, *Współpraca przedszkola z rodziną – wyzwania i możliwości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013, s. 8-12.

dlenie w dokumentach wewnętrznych. Czynniki ułatwiające współpracę okazały się być statystycznie istotne ($p \leq 0,015$), co potwierdza wielowymiarowy charakter współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. W szczególności spośród form działania najistotniejsze okazały się *spotkania towarzyskie* ($\beta = 0,88$; $p < 0,001$) oraz *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($\beta = 0,80$; $p < 0,001$). Warto zauważyć, że nieformalne kontakty, budujące zaufanie, stanowią fundament dla bardziej złożonych i sformalizowanych form współpracy⁷⁵². Wśród czynników ułatwiających współpracę największe znaczenie miały *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* ($\beta = 0,69$; $p < 0,001$). Z kolei znaczenie *dokumentów międzynarodowych* ($\beta = 0,70$; $p < 0,001$) można tłumaczyć ich rolą jako punktu odniesienia dla tworzenia standardów i dobrych praktyk współpracy nauczycieli z rodzinami dzieci. Komunikacja była istotnie związana ze wszystkimi obszarami współpracy, z wyjątkiem czynników ułatwiających współpracę ($r = 0,05$; $p = 0,413$). Może to oznaczać, że komunikacja pełni funkcję spajającą konkretne formy działań. Jest to zgodne z teorią komunikacji interpersonalnej w edukacji, która podkreśla znaczenie zarówno sposobów przekazywania informacji, jak i treści komunikatów⁷⁵³. Wszystkie pozostałe korelacje pomiędzy obszarami współpracy były dodatnie i statystycznie istotne, co, zgodnie z podejściem ekologicznym⁷⁵⁴, potwierdza ich wzajemne wzmacnianie się i komplementarność.

Podsumowując, wyniki analizy wykazały, że skuteczna współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci współwystępuje przede wszystkim z relacjami interpersonalnymi i zaangażowaniem partnerów. Istotne okazały się *spotkania towarzyskie* i *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców*, a także *cechy partnerów współpracy*. Znaczący wpływ miały również *dokumenty międzynarodowe*, podczas gdy *dokumenty wewnętrzne przedszkola* nie miały istotnego znaczenia. *Komunikacja* była ważnym elementem współpracy, choć nie we wszystkich aspektach. Całościowo wyniki wskazują na potrzebę budowania współpracy opartej na relacjach, zaangażowaniu i odniesieniach do dobrych praktyk.

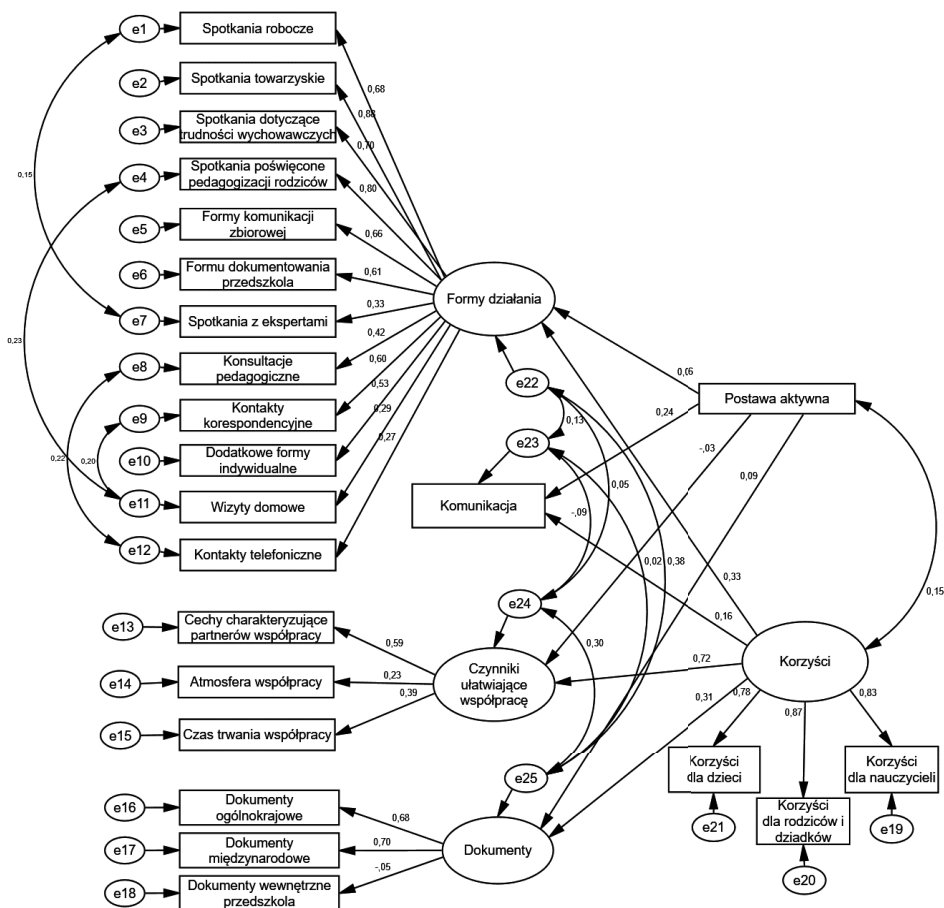
Dodatkowo, w kolejnym kroku do modelu włączono *postawę aktywną* oraz *korzyści*. Model ten wykazał dobre dopasowanie do danych: $\chi^2/df = 2,32$; CFI = 0,927, RMSEA = 0,048 [95%CI 0,042;0,053], SRMR = 0,056. Wskaźniki

⁷⁵² M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.

⁷⁵³ A. Brzezińska, *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

⁷⁵⁴ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human ...*, dz. cyt.

te mieszczą się w przyjętych granicach uznawanych za akceptowalne, co wskazuje na satysfakcjonującą zgodność z danymi empirycznymi. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu zilustrowano na schemacie 11.



Schemat 11. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy, korzyści i postaw na podstawie odpowiedzi nauczycieli

Analiza wykazała brak związku między pozytywną *postawą aktywną* a formami działania ($\beta = 0,06$; $p = 0,161$), czynnikami ułatwiającymi współpracę ($\beta = -0,03$; $p = 0,620$) oraz dokumentami ($\beta = 0,09$; $p = 0,071$). Oznacza to, że gotowość do aktywnego uczestnictwa nie była bezpośrednio powiązana ani z konkretnymi strategiami realizowanymi w przedszkolach, ani z czynnikami zewnętrznymi, ani z formalnymi podstawami współpracy. Można przy-

puszczać, że aktywność jednostek (nauczycieli, rodziców) jest związana z innymi uwarunkowaniami, np. cechami osobowościowymi, kulturą organizacyjną lub relacjami interpersonalnymi⁷⁵⁵. Stwierdzono natomiast istotny dodatni związek między pozytywną *postawą aktywną* a *komunikacją* ($\beta = 0,24$; $p < 0,001$). Wynik ten podkreśla znaczenie otwartej, efektywnej wymiany informacji jako czynnika sprzyjającego zaangażowaniu w działania. Pozostałe korelacje między zmiennymi okazały się statystycznie istotne. *Korzyści* były dodatnio związane z dokumentami ($\beta = 0,31$; $p < 0,001$), czynnikami ułatwiającymi współpracę ($\beta = 0,72$; $p < 0,001$), komunikacją ($\beta = 0,16$; $p < 0,001$) oraz formami działania ($\beta = 0,33$; $p < 0,001$). Wyniki te sugerują, że postrzeganie korzyści ze współpracy są silnie powiązane zarówno formalnymi podstawami (np. umowami, procedurami), jak i z codzienną praktyką działania oraz jakością relacji międzyludzkich.

Podsumowując, uzyskane wyniki wskazują, że pozytywna *postawa aktywna* nie jest bezpośrednio związana z formalnymi aspektami współpracy (np. dokumentami, zewnętrznymi uwarunkowaniami), ale pozostaje w istotnym związku z jakością *komunikacji*. Wszystko wskazuje na to, że gotowość do podejmowania działań w ramach współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci zależy przede wszystkim od relacyjnych aspektów funkcjonowania przedszkola, a nie od jego strukturalnych ram. Jednocześnie poczucie korzyści płynących ze współpracy jest silnie powiązane z różnymi wymiarami działania – zarówno formalnymi, jak i praktycznymi oraz interpersonalnymi. Wyniki te wskazują na kluczową rolę *komunikacji* i relacji międzyludzkich w efektywnej współpracy w przestrzeni edukacyjnej.

2. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Dalsza część analizy danych w zakresie współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci obejmuje kontekst relacji nauczycieli z instytucjami i organizacjami. Podejmowane działania w tym obszarze stanowią kluczową rolę w procesie kształcenia, opieki i wychowania dzieci w wieku przedszkolnym. Dzieci mają okazję poznać zarówno swoje naj-

⁷⁵⁵ A. Szelewa, *Zarządzanie oświatą: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.

bliższe otoczenie, jak i odległe zakątki świata. Wspólne spotkania integrują uczestników, jak również uczą wielokulturowych wartości społecznych. Należy przy tym pamiętać, że nie chodzi tutaj tylko o aktywność w budynku czy na placu przedszkola, ale także poza nim, chociażby w budynku danej instytucji czy organizacji. Dzięki szerokim kontaktom wzbogacana jest oferta przedszkola, a także wzrasta zainteresowanie przedszkolem i zaangażowanie się w działania na rzecz przedszkola. Niezwykle ważnym elementem w podejmowanych przedsięwzięciach jest dbanie o partnerskie relacje, oparte na otwartej komunikacji, która buduje przyjazną atmosferę i zaufanie po obu stronach.

Przystępując do analizy zgromadzonych danych w tym procesie badawczym, w pierwszym kroku przeprowadzono analizę podstawowych statystyk opisowych wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa.

2.1. Statystyki opisowe badanych zmiennych wraz z testem

Kołmogorowa-Smirnowa w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

W celu charakterystyki badanych zmiennych przeprowadzono analizę statystyk opisowych, obejmującą podstawowe miary tendencji centralnej (średnia, mediana), rozproszenia (odchylenie standardowe, minimum, maksimum), a także rozkładu zmiennych (skośność, kurtoza). Pozwoliło to uzyskać ogólny obraz rozkładu wartości dla każdej zmiennej oraz zidentyfikować ewentualne wartości odstające. Aby ocenić, czy zmienne wykazują rozkład normalny – co jest istotne z punktu widzenia doboru odpowiednich testów statystycznych – zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa. Test ten umożliwił ocenę zgodności empirycznego rozkładu danych z rozkładem normalnym. Odrzucenie hipotezy o normalności ($p < 0,05$) sugeruje, że dane nie mają rozkładu normalnego, co może skłaniać do zastosowania metod nieparametrycznych w dalszej części analizy. Z kolei brak podstaw do odrzucenia hipotezy o normalności ($p \geq 0,05$) wskazuje na zgodność rozkładu z rozkładem normalnym, co uzasadnia wykorzystanie testów parametrycznych.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród respondentów 'Instytucji o nauczycielach' w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami [Zał. O]

Analiza rozkładów zmiennych ujawniła, że mimo istotnych statystycznie odchyleń od rozkładu normalnego, potwierdzonych testem Kołmogorowa-Smirnowa, większość współczynników skośności i kurtozy mieści się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$. Wskazuje, że odchylenia te mają charakter umiarkowany i nie wpływają istotnie na interpretację danych.

Zaobserwowano jednak zróżnicowane charakterystyki rozkładów w zależności od typu zmiennej. Zmienna *komunikacja* charakteryzuje się rozkładem lewoskośnym i platykurtycznym, natomiast zmienne dotyczące *form działania* instytucji i organizacji z nauczycielami oraz czynniki ułatwiające współpracę wykazują tendencję do prawoskośności i leptokurtyczności, świadcząc o koncentracji odpowiedzi wokół niższych wartości i większym skupieniu obserwacji wokół średniej.

W przypadku zmiennej *cele działania* odnotowano zróżnicowanie rozkładów: dominującym typem był rozkład prawoskośny i platykurtyczny, jednak w odniesieniu do *celów kulturowych* wystąpiła także leptokurtyczność. Z kolei dane dotyczące działań oferowanych przez przedszkola instytucjom i organizacjom w większości przypadków odpowiadały rozkładowi zbliżonym do normalnych, z wyjątkiem zmiennej dotyczącej projektów, gdzie stwierdzono wyraźne odstępstwo.

W odniesieniu do zmiennej *korzyści*, rozkład różnicuje się w zależności od odbiorcy: *korzyści dla dzieci i nauczycieli* mają charakter prawoskośny i platykurtyczny, *korzyści dla rodziców* – prawoskośny i leptokurtyczny, natomiast *korzyści dla instytucji* – lewoskośny i leptokurtyczny. Różnorodność ta wskazuje na odmienne wzorce percepcji i doświadczeń związanych ze współpracą, w zależności od perspektywy respondenta.

Zaobserwowane charakterystyki rozkładów sugerują, że dane są w przeważającej mierze zgodne z założeniami analiz parametrycznych, jednak w wybranych przypadkach wskazane może być zastosowanie metod nieparametrycznych lub transformacja danych.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród respondentów 'Nauczyciele o instytucjach' w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami [Zał. P]

W analizie rozkładów zmiennych zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa, który w każdym przypadku wykazał istotne statystycznie odchylenie od rozkładu normalnego. Mimo to, wartości współczynników skośności i kurtozy dla większości zmiennych mieści się w dopuszczalnym zakresie $(-2,2)$, co pozwala na przyjęcie założenia o przybliżonej normalności rozkładów.

W przypadku zmiennej cele działania, zaobserwowano zarówno lewoskośne i platykurtyczne rozkłady (np. dla celów społecznych), jak i prawoskośne oraz platykurtyczne (dla pozostałych kategorii), co wskazuje na różne tendencje rozkładu danych w zależności od kategorii celu. Czynniki ułatwiające współpracę wykazywała prawoskośność i leptokurtyczność, co świadczy o koncentracji obserwacji przy niższych wartościach i smukłym kształcie rozkładu. Zmienna komunikacja charakteryzowała się lewoskośnym i platykurtycznym rozkładem, natomiast korzyści – w większości przypadków lewoskośnością i platykurtycznością, z wyjątkiem kategorii *korzyści dla rodziców*, gdzie odnotowano prawoskośność i platykurtyczność.

Podsumowując, mimo statystycznie istotnych wyników testów normalności, rozkłady zmiennych w analizie można uznać za zbliżone do normalnych, co umożliwia ich dalsze uwzględnienie w analizach wymagających spełnienia tego założenia (np. w analizach parametrycznych), przy jednoczesnym zachowaniu ostrożności interpretacyjnych.

Statystyki opisowe wraz z testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród respondentów 'Rodziców o instytucjach' w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami [Zał. K]

Analizowane uwarunkowania – czynniki ułatwiające współpracę oraz efekty współpracy: korzyści – wykazały istotne odchylenia od rozkładu normalnego według testu Kołmogorowa-Smirnowa. Jednakże wartości współczynników skośności i kurtozy w większości mieszczą się w dopuszczalnym zakresie $(-2,2)$, co pozwala uznać te rozkłady za zbliżone do normalnych. Uwarunkowania czynniki ułatwiające współpracę charakteryzują się rozkładem prawoskośnym i lewoskośnym, natomiast *korzyści* – głównie prawoskośnym i pla-

tykurtycznym. W przypadku *korzyści dla instytucji i organizacji* występuje rozkład lewo skośny i platykurtyczny. Oznacza to, że dane wykazują umiarkowaną asymetrię oraz różny stopień koncentracji wokół wartości średnich, co może mieć wpływ na dobór dalszych metod analizy statystycznej.

Podsumowując, przeprowadzona analiza wykazała, że żadne z analizowanych uwarunkowań nie przyjmowało rozkładu zgodnego z normalnym. Niemniej, wartość skośności dla wszystkich zmiennych, poza *celami kulturowymi*, przyjmowała wartości w przedziale $(-2;2)$, co wskazuje na to, że odchylenie od rozkładu nie było znaczące⁷⁵⁶. W związku z tym, gdzie było to możliwe, w dalszej części posługiwano się testami parametrycznymi.

2.2. Częstość występowania uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami oraz wynikających z niej korzyści dla podmiotów oddziaływań edukacyjnych – analiza i prezentacja wyników badań własnych

Współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami jest powszechnym zjawiskiem we współczesnym świecie. Budowanie relacji opartych na zaufaniu i otwartości oraz wzajemnym zrozumieniu się, przynosi wiele zarówno krótkoterminowych, jak i długoterminowych korzyści. Właściwe zorganizowanie wspólnych działań usprawnia pokonanie wszelkich pojawiających się przeszkód w dążeniu do ustalonych celów. Tworzenie sieci kontaktów wymaga starannego planowania, komunikacji oraz respektowania oczekiwań i potrzeb każdej ze stron. Właściwe jest również określenie zakresu odpowiedzialności każdego zaangażowanego podmiotu w projektowany proces współpracy. Jakie uwarunkowania oddziałują na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami? Na to pytanie poszukuje odpowiedzi wielu badaczy, zostało ono również uwzględnione w niniejszym projekcie badawczym. W tym celu, dla zmiennych jakościowych (nominalnych) przeprowadzono analizę częstości odpowiedzi. Wyniki analiz zamieszczono w tabelach od 26 do 37⁷⁵⁷.

⁷⁵⁶ George D., Mallery P., *IBM SPSS Statistics 23 Step...*, dz. cyt.

⁷⁵⁷ Do analizy danych przyjęto następujące kryteria interpretacyjne: $(0,00 - 0,3]$ – słaba korelacja, $(0,3 - 0,5]$ – umiarkowana korelacja, $(0,5 - 0,7]$ – silna korelacja, $(0,7 - 1,0]$ – bardzo silna korelacja.

Tabela 26. Analiza częstości uwarunkowań współpracy o charakterze nominalnym – w opinii ‘Respondentów o instytucji’

Uwarunkowania współpracy				Instytucje o nauczy- cielach		Nauczyciele o instytu- cjach		Rodzice o instytu- tucjach	
				N	%	N	%	N	%
Uwarunkowania optymalizujące współpracę									
Czynniki ułatwia- jące współpracę	Uwarun- kowania organiza- cyjne	Atmosfera współpracy		392	75,7	462	77,9	812	73,6
		Czas trwania współpracy		277	53,5	326	55,0	513	46,5
Uwarunkowania działania									
Uwarun- kowania relacji	Postawy	pozytywne	aktywna	512	94,1	538	93,4		
		negatywne	atakująca	0	0	0	0		
			roszczeniowa	0	0	0	0		
			obronna	17	3,1	10	1,7		
		neutralne	obojętna	16	2,9	18	3,1		

Źródło: badania własne

Zdecydowana większość badanych instytucji i organizacji (94,1%) oraz nauczycieli (93,4%) wskazała na *postawy pozytywne* w relacjach współpracy, co stanowi podstawowy warunek budowania stabilnych i trwałych więzi między partnerami. Wśród uwarunkowań organizacyjnych istotne znaczenie przypisywano *atmosferze współpracy*, uznało ją za ważną 75,7% instytucji, 77,9% nauczycieli oraz 73,6% rodziców. Oznacza to, że klimat wzajemnego szacunku i otwartości postrzegany jest jako najważniejszy potencjał rozwoju współpracy między nauczycielami przedszkoli a środowiskiem zewnętrznym. Gdy relacje są pozytywne, lokalna społeczność chętniej angażuje się w różnorodne inicjatywy, np. wspieranie placówek przedszkolnych poprzez udział w organizacji przestrzeni do zabawy czy współpracę z instytucjami kultury. Zaś brak dobrej atmosfery może powodować niższe zaangażowanie i trudności w realizacji wspólnych celów⁷⁵⁸. Warto też podkreślić, że w praktyce przedszkola mają stałych partnerów do współpracy instytucjonalnej, z którymi już latami dzielą się dobrymi praktykami, mimo to poszukują wciąż nowych⁷⁵⁹. Ponad połowa respondentów podkreśliła również rolę *czasu trwania współpracy*

⁷⁵⁸ M. Marković, Z. Stanisavljević Petrović, A. Mamutović, *Partnerstvo predškolske ustanove i lokalne zajednice iz perspektive roditelja*, „СИНЕЗА” 2024, Vol. 5, No. 1, s. 65-82.

⁷⁵⁹ A. Molter, *Środowisko lokalne jako źródło cennych wartości dla dzieci przedszkolnych – z doświadczeń Miejskiego Przedszkola nr 8 Montessori w Jarosławiu*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2022, Vol. 4, s. 68-78.

(odpowiednio: 53,5% instytucji, 55,0% nauczycieli i 46,5% rodziców), co sprzyja osiąganiu założonych celów, realizacji wyznaczonych zadań i wzmacnianiu więzi międzyinstytucjonalnych. *Postawy negatywne i neutralne* były wskazywane marginalnie. *Postawa obronna* pojawiła się jedynie wśród instytucji (3,1%) i nauczycieli (1,7%). Natomiast *postawy atakująca i roszczeniowa* nie zostały w ogóle odnotowane. Z kolei *postawę obojętną* zadeklarowało (2,9%) instytucji i (3,1%) nauczycieli. Świadczy to o tym, że współpraca nauczycieli z instytucjami i organizacjami opiera się przede wszystkim na dążeniu do konstruktywnego działania, a postawy destrukcyjne nie odgrywają w niej znaczącej roli. Wyniki potwierdzają, że proces ten usprawnia kształtowanie wzajemnych relacji, opartych na czterech filarach: autorytecie osobistym, odpowiedzialności osobistej, poczuciu własnej wartości, uczeniu się od siebie nawzajem⁷⁶⁰.

Wyniki te są spójne z ustaleniami wielu badań międzynarodowych, które donoszą, że zaangażowanie partnerów, jakość atmosfery oraz czas trwania współpracy to trzy wzajemnie powiązane uwarunkowania determinujące efektywność relacji instytucjonalnych. Innymi słowy, stanowi to najcenniejszy potencjał do rozwoju kultury współpracy jako całości⁷⁶¹. Modele teoretyczne, m.in. Joyce'a L. Epsteina i Karen Clark Salinas⁷⁶², podkreślają znaczenie równorzędnego partnerstwa i stopniowo budowanego zaufania, co sprzyja powstawaniu długofalowych, stabilnych więzi między przedszkolem a instytucjami zewnętrznymi⁷⁶³.

Marijana Miočić i Ana Motl Demo w swoich badaniach wykazały, że, mimo wysokiej deklaratywnej gotowości do współpracy, praktyka często przybiera formę działań okazjonalnych, powiązanych z kalendarzem uroczystości czy rocznymi planami pracy, a nie z diagnozą rzeczywistych potrzeb

⁷⁶⁰ J. Juul, *Rodzik jako przywódca stada*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2017.

⁷⁶¹ A. Čamber Tambolaš, L. Vujičić, K. Badurina, *Relationships In the educational institution as a dimension of kindergarten culture: a narrative study*, publikacja z 13th annual International Conference of Educational, Research and Innovation At: Mallorca, Spain, Vol. ICERI proceedings (2020), L. Gómez Chova, A. López Martinez, I. Candel Torres (eds.), *International Academy Technology, Educational and Development (IATED)*, Valencia 2020, s. 6604-6614.

⁷⁶² J.L. Epstein, K.C. Salinas, *Partnering with Families and Communities*, „Schools as Learning Communities” 2004, Vol. 61, No. 8, s. 12-18.

⁷⁶³ J. Höke, P.A. Arndt, *Gegenseitige Wertschätzung als Gelihgensbedingung für professionsübergreifende Kooperationsprozesse von Kindergarten Und Grundschule*, „Journal für Bildungsforschung” 2015, Vol. 7, s. 54-85.

środowiska. Wskazuje to na potrzebę większej elastyczności i strategicznego podejścia do współpracy ze środowiskiem zewnętrznym⁷⁶⁴.

Zatem w ich opinii dominowały takie elementy, jak klimat wzajemnego szacunku, partnerstwa i wspólnego zaangażowania. Na trzecim miejscu znalazł się *czas trwania współpracy* (55,0%). Ponad połowa nauczycieli przedszkoli uznała, że długość relacji instytucjonalnej ma wpływ na jej jakość. W ich opinii im dłuższy okres interakcji, tym większe prawdopodobieństwo zbudowania stabilnych i wzajemnie korzystnych mechanizmów współpracy. Odpowiada to również wynikom badań międzynarodowych, które wskazują, że trwałe partnerstwa – chociażby między przedszkolami a szkołami podstawowymi – sprzyjają lepszemu przegotowaniu dzieci do zmian środowiskowych i wspierają ich rozwój. Dłuższa współpraca pozwala nie tylko na lepsze poznanie partnerów, ale również na pozyskanie zaufania, skuteczną komunikację i systematyczne podejście do wspólnych działań. Co więcej wnioski z badań sugerują, że czas trwania relacji przekłada się na większe zaangażowanie rodziców i lokalnych instytucji w życie przedszkola, a także umożliwia rozwijanie innowacyjnych form współpracy, takich jak programy edukacyjne, warsztaty czy inicjatywy społeczne. Jak również trwałość więzi instytucjonalnych wzmacnia postrzeganie przedszkola jako aktywnego uczestnika życia społecznego, co w konsekwencji wpływa na podniesienie jakości edukacji przedszkolnej oraz zwiększenie podmiotowości wszystkich uczestników procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami⁷⁶⁵.

Z perspektywy respondentów kluczowym warunkiem współdziałania nauczycieli przedszkoli oraz instytucji i organizacji były *postawy pozytywne partnerów*, *atmosfera współpracy* oraz *czas trwania współpracy*. Wyniki te korelują z badaniami krajowymi z badaniami krajowymi, które podkreślają, że systematyczne i długofalowe działania we współpracy z sektorem edukacyjnym są warunkiem osiągnięcia wysokiej jakości kształcenia i wychowania,

⁷⁶⁴ M. Miočić, A. Motl Demo, *Cooperation between kindergarten and local community in promoting the quality of educational process*, (w:) I. Vilković, Z. Začona, I. Radovanović, *Pedagogy In education practice*, University of Split Faculty of Humanities and Social Sciences, Split 2024, s. 36-47.

⁷⁶⁵ S. Antilić Majcen, S. Pribela Hodap, *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, Nacionalni center za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb 2017; D. Bell, C. Britt, M. Langdon, A. Palmer, S. Rusholme, *Early Years, Art. Learning and Museum: Principles and Practices. International Art*, "Early Childhood Research Journal" 2019, Vol. 1, No. 1, s. 1-13; M. Mann, E.J. Silver, R.E. Stein, *Kindergarten Children's Academic Skills: Association with Public Library Use, Shared Book Reading and Poverty*, "Reading Psychology" 2021, Vol. 42, No. 6, s. 606-624.

jak i budowania kapitału społeczno-gospodarczego nie tylko na poziomie lokalnym, ale również krajowym⁷⁶⁶.

Analiza porównawcza opinii przedstawicieli instytucji i organizacji oraz nauczycieli przedszkoli ujawnia wyraźnie zróżnicowanie w postrzeganiu celów współpracy oraz pozostałych uwarunkowań determinujących jej przebieg.

Cele społeczne uzyskały najwyższe wartości w obu grupach respondentów, jednak z rozłożeniem akcentów. W przypadku instytucji i organizacji wskazano je na poziomie $Me = 1,00$ przy wysokiej wartości efektu wielkości ($r = 0,48$). Wskazuje to na to, że w opinii tej grupy kluczowe są takie działania jak: wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku, wymiana doświadczeń społecznych, integrowanie działań na rzecz dzieci oraz włączenie innych podmiotów do działania. Nauczyciele przedszkoli oceniali *cele społeczne* jeszcze wyżej ($Me = 3,00$; $r = 0,48$), co potwierdza ich silne ukierunkowanie na budowanie relacji z otoczeniem i budowanie sieci lokalnego wsparcia.

Cele rozwojowe okazały się szczególnie istotne dla przedstawicieli instytucji i organizacji ($Me = 1,00$; $r = 0,23$). Respondenci z tej grupy akcentowali znaczenie wspierania rozwoju umiejętności komunikacyjnych u dzieci, rozwijania ich zainteresowań, a także pogłębiania wiedzy psychologiczno-pedagogicznej rodziców i nauczycieli. W opinii nauczycieli *cele rozwojowe* miały umiarkowane znaczenie ($Me = 2,00$; $r = 0,23$), co może wskazywać na bardziej pragmatyczne podejście, skoncentrowane na bieżącej praktyce edukacyjnej.

Cele kulturowe osiągnęły niższe mediany w obu badanych grupach (instytucje: $Me = 0,00$; nauczyciele: $Me = 1,00$), jednak wartość efektu wielkości ($r = 0,46$) sugeruje, że kryją w sobie istotny potencjał. W praktyce obejmuje on działania ukierunkowane na uświadomienie dziadkom ich roli w wychowaniu wnuków, stopniowe włączanie ich w życie społeczności przedszkolnej, poszerzanie wiedzy o odmiennych kulturach i obyczajach oraz wzmacnianiu poczucia przynależności do własnego kraju.

⁷⁶⁶ M. Pachociński, A. Smolak, *Współpraca przedsiębiorstw z sektorem edukacji. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021, s. 51, 60, 61.

Tabela 27. Analiza porównawcza ilości wskazań celów działania i cech charakteryzujących partnerów współpracy w opinii nauczycieli oraz instytucji i organizacji

Uwarunkowania współpracy			Instytucje o nauczycielach (N = 531)				Nauczyciele o instytucjach (N = 599)					
			Średnia Ranga	Me	IQR	Średnia ranga	Me	IQR	Z	P	r	
Uwarunkowania wyboru												
Cele działania		społeczne	409,68	1,00	1,00	718,19	3,00	2,00	-16,17	<0,001	0,48	
		kulturowe	428,45	0,00	0,00	701,17	1,00	2,00	-15,39	<0,001	0,46	
		rozwojowe	495,75	1,00	1,00	640,17	2,00	2,00	-7,61	<0,001	0,23	
Uwarunkowania działania												
Uwarunkowania relacji		Komunikacja	506,20	4,00	1,00	608,41	5,00	1,00	-6,01	<0,001	0,18	
Uwarunkowania optymalizujące współpracę												
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	557,40	3,00	2,00	555,71	3,00	3,00	-0,09	<0,001	0,929	

Źródło: badania własne

Uwaga: Me – mediana; IQR – rozstęp kwartyłowy; Z – standaryzowany wynik testu U Manna Whitney’a; p – prawdopodobieństwo testowe; r – wielkość efektu

W obszarze uwarunkowań relacyjnych *komunikacja* została wskazana jako element ważny, ale pomocniczy (instytucje: $Me = 4,00$; $r = 0,18$; nauczyciele: $Me = 5,00$; $r = 0,18$). Można stwierdzić, że choć kompetencje komunikacyjne wspierają współpracę, nie są one uwzględniane jako aspekt decydujący o przebiegu relacji międzyludzkich w badanym obszarze.

Zarówno nauczyciele, jak i przedstawiciele instytucji i organizacji wskazali na fundamentalne znaczenie *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($Me = 3,00$; $r = 0,929$). Wynik ten oznacza, że skuteczność współpracy z instytucjami i organizacjami w największym stopniu opiera się na zmiennych demograficznych, zasobach osobowych uczestników, takich jak: kompetencje komunikacyjne, asertywność, doświadczenia we współpracy czy zdolności do budowania relacji partnerskich.

Podsumowując, obie grupy respondentów wysoko oceniły *cele społeczne*, które sprzyjają integracji środowiska lokalnego i wspólnemu działaniu na rzecz dzieci. Dla przedstawicieli podmiotów zewnętrznych istotne okazały się *cele rozwojowe*, podczas gdy nauczyciele przypisywali im umiarkowane znaczenie, co może okazywać różnice w działaniach praktycznych i strategicznych. Obie grupy dostrzegły również potencjał *celów kulturowych*, mimo niższej wartości mediany pełnią one funkcję integrującą i edukacyjną, wspierając budowanie wielopokoleniowych relacji w środowisku przedszkolnym. Poszerzanie wiedzy o różnorodnych kulturach i obyczajach sprzyja działaniom edukacyjno-kulturowym prowadzonym przez instytucje i organizacje⁷⁶⁷.

Komunikacja została oceniona jako uwarunkowanie wspomagające zarówno przez nauczycieli, jak i przedstawicieli instytucji i organizacji. Najważniejszym uwarunkowaniem w obu grupach okazały się *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*. Tym samym, skuteczność współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami w dużej mierze opiera się nie tylko na jasno zdefiniowanych celach, lecz przede wszystkim na kompetencjach miękkich, a także postawach współdziałania i współodpowiedzialności⁷⁶⁸.

⁷⁶⁷ M. Szarek, *Wielokulturowość – początki kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży*, (w:) Cz. Lewicki, M. Cichowska (red.), *Dyskurs Pedagogiczny. Tom 9, Wyzwania edukacji wielokulturowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza, Jarosław 2013, s. 43-46.

⁷⁶⁸ M. Pachociński, A. Smolak, *Współpraca przedsiębiorstw...*, dz. cyt., s. 49, 51; K. Kuracki, *Budowanie partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelnich dzieci ze specjalnymi*

Chcąc porównać odpowiedzi respondentów pod względem korzyści dla dzieci, rodziców, nauczycieli oraz instytucji i organizacji, przeprowadzono analizę testem H Kruskala Wallisa, której wyniki prezentuje tabela 28.

Tabela 28. Porównanie ilości wskazań korzyści przez 'Respondentów o instytucjach'

Efekty współpracy		Instytucje o nauczycielach (N = 531)			Nauczyciele o instytucjach (N = 592)			Rodzice o instytucjach (N = 1002)			χ^2	p	η^2
		Średnia ranga	Me	IQR	Średnia ranga	Me	IQR	Średnia ranga	Me	IQR			
Korzyści	dla dzieci	971,45	5,00	3,00	1251,46	7,00	4,00	1115,55	6,00	5,00	53,35	<0,001	0,02
	dla rodziny	1007,09	4,00	3,00	1257,61	5,00	3,00	1053,71	4,00	4,00	54,10	<0,001	0,02
	dla nauczycieli	1012,65	6,00	4,00	1260,18	7,00	5,00	1062,76	6,00	6,00	51,17	<0,001	0,02
	dla instytucji	1107,64	2,00	1,00	1151,14	3,00	1,00	1035,21	2,00	2,00	16,12	<0,001	0,01

Źródło: badania własne

Uwaga: Me – mediana; IQR – rozstęp kwartyłowy; χ^2 – standaryzowany wynik testu H Kruskala Wallisa; p – prawdopodobieństwo testowe; η^2 – wielkość efektu

Analiza porównawcza z wykorzystaniem testu H Kruskala-Wallisa wykazała istotne statystyczne różnice w ocenach czterech kategorii korzyści wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami ($\chi^2 = 16,2-54,10$, $p < 0,001$). Siła efektu dla wszystkich porównań pozostawała niska ($\eta^2 = 0,01-0,02$). Zatem różnice, choć istotne statystycznie, miały słabe natężenie.

Przedstawiciele instytucji i organizacji, najwyżej ocenili *korzyści dla nauczycieli* (Me = 6,00; IQR = 4,00) oraz *dla rodziców* (Me = 4,00; IQR = 3,00). Wysoko ocenione zostały także *korzyści dla dzieci* (Me = 5,00; IQR = 3,00). Natomiast, najniżej wskazywano na *korzyści dla instytucji* (Me = 2,00; IQR = 1,00).

Szczegółowa analiza z perspektywy nauczycieli przedszkoli potwierdziła istotne statystycznie różnice w ocenach poszczególnych kategorii korzyści (we wszystkich przypadkach $p < 0,001$). Najwyższe mediany uzyskały *korzyści dla dzieci* i *dla nauczycieli* (Me = 7,00), co wskazuje na silne przekonanie tej grupy respondentów, że współpraca z instytucjami i organizacjami

wspiera rozwój dzieci i działania pedagogiczne. *Korzyści dla rodziców* uzyskały niższą medianę ($Me = 5,00$), jednak pozostały istotnym elementem w percepcji respondentów. Najniższe wartości odnosiły się do *korzyści dla instytucji* ($Me = 3,00$; $IQR = 1,00$). W praktyce może to oznaczać, że z perspektywy nauczycieli bezpośrednie profity dla instytucji i organizacji współpracujących nie są tak wyraźnie dostrzegane, jak *korzyści dla dzieci, rodziców czy samych nauczycieli*.

Z perspektywy rodziców najwyżej oceniono *korzyści dla dzieci* ($Me = 6,00$; $IQR = 5,00$), a następnie *korzyści dla nauczycieli* ($Me = 6,00$; $IQR = 6,00$). *Korzyści dla rodziców* uzyskały niższą medianę ($Me = 4,00$; $IQR = 4,00$), jednak odgrywały istotną rolę w ocenach respondentów. Najniżej uplasowały się *korzyści dla instytucji* ($Me = 2,00$; $IQR = 2,0$), co wskazuje na dominujący wśród rodziców postrzegany charakter współpracy z instytucjami i organizacjami jako prospołecznej i edukacyjnej.

Podsumowując, we wszystkich grupach najczęściej wskazywano na *korzyści dla dzieci*, a najrzadziej wskazywano na *korzyści dla instytucji*. Prawdopodobnie współpraca ukierunkowana jest pozytywnie na proces współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Uzyskane wyniki potwierdziły, że współpraca przedszkoli z instytucjami zewnętrznymi traktowana jest jako mechanizm wspierający nauczycieli i dzieci. Respondenci wskazali, że *korzyści dla instytucji* mają charakter pośredni i mniej widoczny, choć nadal obecny. Obejmują one m.in. poszerzanie oferty działań, promocje instytucji oraz wzbogacenie doświadczeń pracowników.

Rezultaty korespondują z wcześniejszymi badaniami Lisy Thompson, Neala Halfona i Todda Franke, którzy podkreślali, że edukowanie rodziców i angażowanie społeczności zwiększają szansę dzieci na odnoszenie sukcesów w szkole oraz realizowanie kariery zawodowej przez całe życie⁷⁶⁹. Działania takie jak spotkania, zebrania i warsztaty prowadzone przez ekspertów czy zajęcia wspólne z dziećmi podnoszą poziom świadomości rodzin oraz kształtują postawy ułatwiające relacje z nauczycielami. Terapia prowadzona dla rodziców i ich dziecka w przedszkolu Satap Masigit oraz w niektórych włoskich regionach i gminach dowiodła, że dziecko uczestniczące aktywnie na

⁷⁶⁹ L. Thompson, N. Halfon, T. Franke, *An Action Plan: Assessing...*, dz. cyt., s. 4, 6.

zajęciach, odczuwało radość i szczęście z tego, co robiło w przedszkolu oraz zmieniało swoje nastawienie do zajęć w przedszkolu⁷⁷⁰.

Za pomocą testu χ^2 Pearsona porównano częstość wskazania danej postawy przez instytucje i organizacje oraz nauczycieli. Przeprowadzona analiza wykazała, że pracownicy instytucji i organizacji oraz nauczyciele w zbliżonym stopniu wskazywali na dane postawy. Szczegółowe wyniki analizy zamieszczono w tabeli 29.

Tabela 29. Porównanie ilości wskazań postaw przez 'Respondentów o instytucjach'

Uwarunkowania działania				Instytucje o nauczycielach		Nauczyciele o instytucjach		χ^2	p	Φ
				N	%	N	%			
Uwarunkowania relacji	Postawy	pozytywne	aktywna	512	94,1	538	93,4	0,24	0,621	0,02
		negatywne	atakująca	0	0	0	0	-	-	-
			roszczeniowa	0	0	0	0	-	-	-
			obronna	17	3,1	10	1,7	2,29	0,130	0,05
	neutralne	obojętna		16	2,9	18	3,1	0,03	0,858	0,01

Źródło: badania własne

Uwaga: χ^2 – wartość testu χ^2 Pearsona; p – prawdopodobieństwo testowe; Φ – wielkość efektu

Na podstawie danych zawartych w tabeli można stwierdzić, że zarówno przedstawiciele instytucji i organizacji, jak i nauczyciele najczęściej wskazywali *postawy pozytywne*. W grupie instytucji odsetek ten wyniósł 94,1%, a wśród nauczycieli 93,4%. Oznacza to, że w opinii respondentów zdecydowanie dominuje obraz partnera zaangażowanego, otwartego na współpracę i aktywnie uczestniczącego w budowaniu relacji

W obu grupach nie odnotowano wskazań dotyczących *postaw negatywnych: postawy atakującej oraz roszczeniowej*, co świadczy o braku doświadczeń z zachowaniami agresywnymi lub nadmiernie postulatycznymi. Postawy o charakterze obronnym pojawiają się w niewielkim odsetku – 3,1% i wśród ocen instytucji wobec nauczycieli oraz 1,7% wśród nauczycieli ocenia-

⁷⁷⁰ Por. C.P. Edwards, L. Gandini, *Filastrocca preschool in Pistoia, Italy: Promoting Early Literacy through Books and the Imagination: A Conversation with Alga Giacomelli (Library Teacher)*, Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies 59, September 2008: <https://digitalcommons.unl.edu/famconfacpub/59> (dostęp: 02.09.2020); N.F. Kumala Dewi, T. Rachmi, I. Imaniah, M.I. Firduas, *Early Childhood Behavior...*, dz. cyt., s. 116.

jących instytucje. Zaś *postawa neutralna (obojętna)* została wskazana przez 2,9% respondentów z grupy instytucji i 3,1% z grupy nauczycieli. Oznacza to, że tylko w nielicznych przypadkach partnerzy są odbierani jako wycofani, bierni lub dystansujący się w relacjach.

Porównanie odpowiedzi obu grup respondentów ujawnia wysoki stopień zgodności ocen, szczególnie w odniesieniu do dominującej *postawy pozytywnej*. Zarówno przedstawiciele instytucji i organizacji, jak i nauczyciele wskazywali ją najczęściej, co świadczy o obustronnym uznaniu zaangażowania i otwartości we współpracę. W badaniach przeprowadzonych przez Justynę Miko-Giedyk wskazywano, że nauczyciele powinni być osobami otwartymi, serdecznymi, sprawiedliwymi, zaangażowanymi i twórczymi⁷⁷¹.

W obu grupach respondentów nie odnotowano żadnych wskazań *postaw negatywnych: postawy atakującej ani roszczeniowej* oraz marginalne występowanie *postawy obronnej* czy *postawy obojętnej*. Respondenci nie tylko postrzegali siebie jako partnerów dialogu, ale jako osoby o wysokim poziomie moralnym. Jest to potwierdzenie, że kontakty między nauczycielami a instytucjami i organizacjami przebiegają w atmosferze wzajemnego szacunku i profesjonalizmu.

Wyniki analiz statystycznych potwierdzają brak istotnych różnic między grupami respondentów. Dla żadnej z kategorii postaw nie uzyskano wartości istotnych statystycznie ($p > 0,05$), a współczynniki korelacji ϕ mieszczą się w przedziale od 0,01 do 0,05, co wskazuje bardzo słabe związki pomiędzy rodzajem deklarowanej postawy a przynależnością do grupy badanych.

Dodatkowo, za pomocą testu χ^2 Pearsona porównano częstość wskazywania atmosfery współpracy i czasu jej trwania jako uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Wyniki analiz zamieszczono w tabeli 30.

⁷⁷¹ J. Miko-Giedyk, *Oczekiwania wobec nauczyciela oraz jego roli w środowisku wiejskim – w świetle wypowiedzi studentów pedagogiki urodzonych i wychowanych na wsi*, „Rozprawy Społeczna” 2014, Nr 3 (VIII), s. 51-53; M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie. Minieseje dla wychowawców klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.

Tabela 30. Porównanie ilości wskazań dla atmosfery współpracy i czasu jej trwania przez 'Respondentów o instytucjach'

Uwarunkowania działania		Instytucje o nauczycielach		Nauczyciele o instytucjach		Rodzice o instytucjach		χ^2	P	ϕ
		N	%	N	%	N	%			
Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy	392	75,7	462	77,9	812	73,6	4,01	0,135	0,04
	Czas trwania współpracy	277	53,5	326	55,0	513	46,5	13,75	0,001	0,08

Źródło: badania własne

Uwaga: χ^2 – wartość testu χ^2 Pearsona; p – prawdopodobieństwo testowe; ϕ – wielkość efektu

Analiza wyników badań wykazała, że zarówno instytucje i organizacje współpracujące z nauczycielami przedszkoli, sami nauczyciele przedszkoli, jak i rodzice w zdecydowanej większości zgodnie podkreślali znaczenie *atmosfery współpracy* (odpowiednio 75,7%, 77,9% i 73,6%). Różnice pomiędzy badanymi grupami w tym zakresie nie osiągnęły poziomu istotności statystycznej ($\chi^2 = 4,01$; p = 0,135; $\phi = 0,04$). Oznacza to, że niezależnie od pełnionej roli w procesie wychowawczym, *atmosfera współpracy* jest traktowana jako fundamentalny element we współpracy z podmiotami zewnętrznymi.

W przypadku oceny *czasu trwania współpracy* nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami wystąpiły wyraźniejsze różnice. Zarówno instytucje czy organizacje, jak i nauczyciele częściej wskazywali na to uwarunkowanie (odpowiednio 55,0% i 53,5%), podczas gdy odsetek wśród rodziców był zauważalnie niższy (46,5%). Różnice okazały się istotne statystycznie ($\chi^2 = 13,75$; p = 0,001; $\phi = 0,08$), choć siła związku pozostaje niewielka. Prawdopodobnie, rodzice w mniejszym stopniu dostrzegają potrzebę długofalowości kontaktów z instytucjami i organizacjami zewnętrznymi. Może to wynikać z niezbyt częstego lub wręcz braku dostępu do pełnych planów współpracy, a także relatywnie niewielkiego zaangażowania w ten obszar aktywności przedszkoli.

Podsumowując, z analizy trzech perspektyw wynika, że *atmosfera współpracy* stanowi uniwersalny czynnik usprawniający i wzmacniający współdziałania nauczycieli przedszkoli i partnerów z ramienia instytucji i organizacji. Natomiast ocena znaczenia *czasu trwania współpracy* różnicuje poszczególne grupy. Można wnioskować, że w praktyce przedszkolnej istnieje

je potrzeba ukazywania partnerom korzyści wynikających z długofalowych form współpracy z podmiotami zewnętrznymi, a także konstruowania planów współpracy w zespołach złożonych z przedstawicieli każdej z grupy.

Kolejnym etapem poszukiwania odpowiedzi na postawione problemy badawcze stało się badanie korelacji między uwarunkowaniami jako wyznacznikami współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami.

2.3. Uwarunkowania i korzyści współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami – analiza i prezentacja wzajemnych korelacji

W tej części publikacji przeprowadzono szereg analiz korelacji z wykorzystaniem współczynnika r Pearsona bądź współczynnika korelacji punktowo-dwuseryjnej dla zmiennych nominalnych w celu ustalenia związków między poszczególnymi uwarunkowaniami wskazanych przez ‘Respondentów o instytucjach’ w odniesieniu w procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Na wstępie rozważań eksploracyjnych wokół problemu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem zewnętrznym, należy odnieść się do korelacji pomiędzy celami działania. Dane przedstawione w poniższej tabeli pozwalają ocenić, w jakim stopniu poszczególne cele działania są ze sobą powiązane, co stanowi podstawę do utworzenia wniosków dotyczących uwarunkowań współpracy.

Tabela 31. Korelacje między celami działania w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Uwarunkowania wyboru		Cele społeczne		Cele kulturowe	Cele rozwojowe
Cele działania	społeczne	r	-		
		p	-		
	kulturowe	r	0,50	-	
		p	<0,001	-	
	rozwojowe	r	0,50	0,42	-
		p	<0,001	<0,001	-

Źródło: opracowanie własne

Dane dowodzą, że współwystępowanie *celów kulturowych i społecznych* ($r = 0,50$) oraz *celów rozwojowych i społecznych* ($r = 0,50$) odnotowano

na pograniczu poziomu **umiarkowanego** i **silnego**. Prawdopodobnie można wywnioskować, że *cele społeczne* stanowią jeden z podstawowych elementów w procesie współpracy nauczycieli przedszkoli podmiotami zewnętrznymi, a realizacja *celów rozwojowych* i *kulturowych* jest silnie powiązana z ich osiągnięciem. Jednocześnie **umiarkowana** korelacja między *celami kulturowymi* a *rozwojowymi* ($r = 0,42$) sugeruje, że pomimo współwystępowania tych celów, ich powiązania są słabsze niż w przypadku korelacji z *celami społecznymi*, co może świadczyć o akcentowaniu różnych aspektów celów w praktyce.

W dalszej części publikacji dokonano szczegółowej analizy współwystępowania uwarunkowań wyboru z uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i uwarunkowaniami działania. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 32.

Cele społeczne

Większość analizowanych współwystępowania między realizacją *celów społecznych* a poszczególnymi formami działania otoczeniem społecznym wykazała słabą, lecz istotną statystycznie dodatnią korelację ($p < 0,001$), co sugeruje istnienie związku, ale o ograniczonej sile. Najsilniejsze, lecz **umiarkowane korelacje** odnotowano w przypadku:

- *spotkań z ekspertem* ($r = 0,31$),
- *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* ($r = 0,31$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,36$).

W zakresie **słabej korelacji** mieściły się związki z innymi formami działania:

- *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* ($r = 0,20$),
- *dotatkowe formy indywidualne* ($r = 0,21$),
- *formy komunikacji zbiorowej* ($r = 0,22$),
- *spotkania robocze* ($r = 0,23$),
- *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($r = 0,24$),
- *formy dokumentowania przedszkola* ($r = 0,26$),
- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,26$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,29$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,29$),
- *konsultacje pedagogiczne* ($r = 0,29$).

Tabela 32. Korelacje między uwarunkowaniami wyboru
a uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i uwarunkowaniami działania

Uwarunkowania współpracy				Cele społeczne	Cele kulturowe	Cele rozwojowe	
Uwarunkowania działania							
Formy działania	Zbiorowe formy działania	Spotkania robocze		<i>r</i>	0,23	0,08	0,11
				<i>p</i>	<0,001	0,051	0,011
		Spotkania towarzyskie		<i>r</i>	0,18	0,24	0,08
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,064
		Spotkania z ekspertem		<i>r</i>	0,31	<0,01	0,13
				<i>p</i>	<0,001	0,933	0,002
		Spotkania dotyczące trudności wychowawczych		<i>r</i>	0,31	0,14	0,15
				<i>p</i>	<0,001	0,001	<0,001
		Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców		<i>r</i>	0,24	-0,01	0,09
				<i>p</i>	<0,001	0,888	0,034
		Formy komunikacji zbiorowej		<i>r</i>	0,22	0,21	0,12
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,005
	Formy dokumentowania przedszkola		<i>r</i>	0,26	0,03	<0,01	
			<i>p</i>	<0,001	0,460	0,941	
	Projekty		<i>r</i>	0,14	0,16	0,09	
			<i>p</i>	0,002	<0,001	0,041	
	Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne		<i>r</i>	0,29	-0,03	0,14
				<i>p</i>	<0,001	0,436	0,002
		Kontakty korespondencyjne		<i>r</i>	0,16	-0,01	0,11
				<i>p</i>	<0,001	0,893	0,010
Kontakty telefoniczne		<i>r</i>	0,15	0,20	0,17		
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001		
Dodatkowe formy indywidualne		<i>r</i>	0,21	0,05	0,06		
		<i>p</i>	<0,001	0,214	0,175		
Uwarunkowania relacji	Komunikacja			<i>r</i>	-0,05	-0,04	-0,05
				<i>p</i>	0,229	0,364	0,287
	Postawy	pozytywne	aktywna	<i>r</i>	0,04	-0,04	0,03
				<i>p</i>	0,410	0,336	0,529
		negatywne	roszczeniowa	<i>r</i>	0,05	0,02	-0,04
				<i>p</i>	0,273	0,631	0,342
			obronna	<i>r</i>	<0,01	-0,06	0,06
				<i>p</i>	0,941	0,182	0,186
		neutralne	obojętna	<i>r</i>	0,01	0,09	0,05
				<i>p</i>	0,806	0,035	0,205
Uwarunkowania optymalizujące współpracę							
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy		<i>r</i>	0,17	0,15	0,09
				<i>p</i>	<0,001	0,001	0,037
		Czas trwania współpracy		<i>r</i>	0,15	-0,06	0,10
				<i>p</i>	0,001	0,175	0,029
	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy		<i>r</i>	0,20	0,18	0,21
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001

Efekty współpracy					
Korzyści	dla dzieci	<i>r</i>	0,36	0,21	0,35
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001
	dla rodziców	<i>r</i>	0,26	0,30	0,23
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001
	dla nauczycieli	<i>r</i>	0,29	0,30	0,30
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001
	dla instytucji	<i>r</i>	0,29	0,24	0,28
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Analiza wykazała **bardzo słabą, dodatnią korelację** między *celami społecznymi* a:

- *projektami* ($r = 0,14$),
- *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,15$),
- *kontaktami korespondencyjnymi* ($r = 0,16$),
- *atmosferą współpracy* ($r = 0,17$),
- *czasem trwania współpracy* ($r = 0,15$),
- *spotkaniami towarzyskimi* ($r = 0,18$).

Mimo relatywnie niskich wartości współczynników korelacji wyniki te wskazują, że jakościowe aspekty współpracy mogą mieć znaczenie dla realizacji *celów społecznych*, podkreślając potrzebę świadomego kształtowania relacji partnerskich oraz dbałości o klimat współpracy.

W odniesieniu do postaw partnerów współpracy, wartości współczynników korelacji opinii dla *postawy aktywnej* ($r = 0,04$; $p = 0,410$), *roszczeniowej* ($r = 0,05$; $p = 0,273$), *obronnej* ($r < 0,001$; $p = 0,941$) oraz *obojętnej* ($r = 0,01$; $p = 0,806$) sugerują **brak istotnych korelacji**. W każdym przypadku wartości *p* wskazują na brak istotności statystycznej, co oznacza, że zaobserwowane związki mogą być wynikiem przypadku.

Analiza wykazała, że *cele społeczne* we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami korelują dodatnio, choć zazwyczaj słabo, z różnymi formami działań oraz deklarowanymi korzyściami. Najsilniejsze (umiarkowane) korelacje odnotowano w przypadku *spotkań z ekspertem*, *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* oraz *korzyści dla dzieci*. Inne formy współpracy, jak konsultacje, komunikacja czy dokumentowanie działań, wykazywały słabsze, choć istotne związki z *celami społecznymi*. Z kolei postawy partnerów współpracy nie pozostawały w istotnym związku z realizacją tych celów. Wyniki te sugerują, że cele społeczne mają znaczenie wspie-

rające, ale nie decydujące w budowaniu efektywnej współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami.

Cele kulturowe

Na podstawie przyjętej klasyfikacji siły korelacji stwierdzono, że realizacja celów kulturowych jest **bardzo słabo** skorelowana z:

- spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych ($r = 0,14$),
- atmosferą współpracy ($r = 0,15$),
- projektami ($r = 0,16$),
- cechami charakteryzującymi partnerów współpracy ($r = 0,18$).

Słabe, lecz istotne statystycznie korelacje z celami kulturowymi zaobserwowano w odniesieniu do:

- kontaktów telefonicznych ($r = 0,20$),
- form komunikacji zbiorowej ($r = 0,21$),
- korzyści dla dzieci ($r = 0,21$),
- spotkań towarzyskich ($r = 0,24$),
- korzyści dla instytucji ($r = 0,24$),
- korzyści dla rodziców ($r = 0,30$),
- korzyści dla nauczycieli ($r = 0,30$).

Z danych zawartych w tabeli wynika, że cele kulturowe **nie korelują** ze spotkaniami roboczymi ($r = 0,08$; $p = 0,051$), spotkaniami z ekspertem ($r < 0,001$; $p = 0,933$), spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców ($r = -0,001$; $p = 0,888$), formami dokumentowania przedszkola ($r = 0,03$; $p = 0,460$), konsultacjami pedagogicznymi ($r = -0,03$; $p = 0,436$), kontaktami korespondencyjnymi ($r = -0,01$; $p = 0,893$), dodatkowymi formami indywidualnymi ($r = 0,05$; $p = 0,214$), czasem trwania współpracy ($r = -0,06$; $p = 0,175$), komunikacją ($r = -0,04$; $p = 0,364$), deklarowanymi postawami: aktywną ($r = -0,04$; $p = 0,336$), roszczeniową ($r = 0,02$; $p = 0,631$), obronną ($r = -0,06$; $p = 0,182$) oraz obojętną ($r = 0,09$; $p = 0,035$). W każdym przypadku wartości p wskazują na brak istotności statystycznej, co oznacza, że zaobserwowane związki mogą być wynikiem przypadku. Nawet jeśli występowałyby minimalne wartości korelacji, były one przypadkowe i nie pozwalają na wnioskowanie o jakimkolwiek realnym związku. Nie jest wykluczone, że realizacja celów kulturowych funkcjonuje niezależnie od tych aspektów współpracy i postaw partnerów.

Podsumowując, analiza wykazała, że realizacja *celów kulturowych* we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami może być wspierana przez określone formy działania, w szczególności o mniej formalnym, bardziej interaktywnym charakterze. Słabe, lecz istotne statystycznie dodatnie korelacje zaobserwowano w przypadku *kontaktów telefonicznych, form komunikacji zbiorowej, spotkań towarzyskich*, a także *atmosfery współpracy, spotkań dotyczących trudności wychowawczych, projektów, cech charakteryzujących partnerów współpracy*. Związki te wskazują, że większe zaangażowanie w te działania wiąże się z wyższym poziomem realizacji *celów kulturowych*. Dotyczy to również deklarowanych *korzyści dla dzieci, rodziców, nauczycieli oraz instytucji*, co może świadczyć o szerszym oddziaływaniu *celów kulturowych* na działania partnerów współpracy. Pozostałe formy działań, takie jak *spotkania robocze, spotkania z ekspertem, spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, formy dokumentowania przedszkola, konsultacje pedagogiczne, kontakty korespondencyjne, dodatkowe formy indywidualne oraz czas trwania współpracy, komunikacja* – nie pozostawały w istotnym związku z realizacją *celów kulturowych*. Podobnie brak statystycznie istotnych związków odnotowano do deklarowanych postaw. Prawdopodobnie oznacza to, że *cele kulturowe* funkcjonują względnie niezależnie od większości analizowanych zmiennych.

Cele rozwojowe

Analiza statystyczna wykazała zróżnicowaną siłę korelacji pomiędzy intensywnością współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami a poziomem realizacji *celów rozwojowych* w kontekście tej współpracy. Spośród analizowanych zmiennych żadna nie osiągnęła poziomu korelacji silnej ani bardzo silnej. Jedyną zmienną o **umiarkowanej** sile związku były *korzyści dla dzieci* ($r = 0,35$; $p < 0,001$), co wskazuje, że subiektywne poczucie pozytywnego oddziaływania na dzieci ma istotne znaczenie dla realizacji *celów rozwojowych*.

Na górnej granicy **słabej** korelacji uplasowały się również:

- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,30$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,28$),
- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,23$),
- *cechy partnerów współpracy* ($r = 0,21$).

Wydaje się, że im wyżej oceniane są efekty współpracy z podmiotami zewnętrznymi oraz atrybuty osób współdziałających przez różne grupy uczestniczące w procesie wychowawczym, tym większe szanse na skuteczną realizację *celów rozwojowych*. Wykazano, że intensywność współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami pozostaje w dodatnich, choć przeważnie słabych związkach z poziomem realizacji *celów rozwojowych*. Jedyną zmienną o umiarkowanej sile korelacji okazały się *korzyści dla dzieci*, co może świadczyć o szczególnym znaczeniu bezpośredniego oddziaływania działań współpracy na uczestników środowiska przedszkolnego. Na granicy słabej korelacji uplasowały się również *korzyści dla rodziców, nauczycieli i instytucji*, a także cechy partnerów współpracy. Związki te pokazują, że pozytywna ocena efektów współpracy idzie w parze z większą skutecznością realizacji *celów rozwojowych*.

Kolejna analiza uwzględniała korelację między zbiorowymi formami działania oraz innymi uwarunkowaniami współpracy. Wyniki zamieszczono w tabeli 33.

Spotkania robocze

Analiza danych przedstawionych w tabeli ujawniła **bardzo silne** korelacje dodatnie między *spotkaniami roboczymi* a:

- innymi zbiorowymi formami, takimi jak: *spotkania towarzyskie* ($r = 0,85$), *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* ($r = 0,85$), *formy komunikacji zbiorowej* ($r = 0,80$), *spotkania dotyczące rodziców* ($r = 0,79$) oraz *projekty* ($r = 0,73$),
- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,83$),
- *dodatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,82$),
- *kontaktami korespondencyjnymi* ($r = 0,72$).

Na pograniczu bardzo silnego i silnego związku znalazły się korelacje z *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,70$). Natomiast **silne** współwystępowanie odnotowano z *spotkaniami z ekspertem* ($r = 0,69$).

Wyniki ukazują, że wyższa częstotliwość *spotkań roboczych* wiązała się z intensywnością realizacji działań doradczych, indywidualnych form działania oraz kontaktów korespondencyjnych z instytucjami i organizacjami.

Uwarunkowania relacji	Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	<i>r</i>	0,83	0,58	0,59	0,64	0,74	0,63	0,71	0,61
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		Kontakty korespondencyjne	<i>r</i>	0,72	0,60	0,44	0,45	0,73	0,59	0,65	0,65
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		Kontakty telefoniczne	<i>r</i>	0,48	0,49	0,21	0,36	0,39	0,48	0,33	0,45
	Dodatkowe formy indywidualne		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
			<i>r</i>	0,82	0,73	0,51	0,61	0,79	0,69	0,73	0,73
			<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
		Komunikacja	<i>r</i>	0,11	0,09	0,06	0,09	0,11	0,03	0,08	0,07
			<i>p</i>	0,012	0,045	0,205	0,038	0,013	0,453	0,069	0,133
Uwarunkowania relacji	Postawy	pozytywne	<i>r</i>	0,02	0,05	0,07	0,05	0,04	0,04	0,02	0,05
			<i>p</i>	0,596	0,218	0,102	0,238	0,412	0,400	0,661	0,291
		neutralne	<i>r</i>	0,01	-0,04	-0,03	0,00	-0,01	0,01	0,01	0,01
			<i>p</i>	0,785	0,305	0,531	0,973	0,843	0,851	0,869	0,831
		negatywne	<i>r</i>	-0,03	0,01	-0,03	-0,05	0,01	-0,01	-0,03	-0,01
			<i>p</i>	0,482	0,770	0,553	0,255	0,916	0,834	0,492	0,784
	Uwarunkowania optymalizujące współpracę	roszczeniowa	<i>r</i>	0,03	0,00	0,07	0,03	0,04	0,02	0,03	0,02
		obronna	<i>p</i>	0,524	0,924	0,101	0,526	0,304	0,703	0,543	0,723
		Uwarunkowania organizacyjne	<i>r</i>	0,11	0,17	0,01	0,10	0,08	0,15	0,07	0,11
			<i>p</i>	0,015	<0,001	0,751	0,032	0,074	<0,001	0,092	0,015
	Czynniki ułatwiające współpracę	Czas trwania współpracy	<i>r</i>	<0,01	-0,05	0,04	<0,01	0,06	-0,06	0,04	-0,04
			<i>p</i>	0,935	0,283	0,429	0,938	0,173	0,189	0,316	0,343
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	<i>r</i>	0,14	0,14	0,08	0,12	0,10	0,17	0,13	0,13
			<i>p</i>	0,001	0,002	0,079	0,008	0,027	<0,001	0,004	<0,001

Efekty współpracy										
Korzyści	dla dzieci	<i>r</i>	0,17	0,18	0,17	0,18	0,24	0,14	0,07	0,19
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	0,094	<0,001
	dla rodziców	<i>r</i>	0,17	0,27	0,02	0,20	0,08	0,24	0,04	0,24
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,714	<0,001	0,060	<0,001	0,332	<0,001
	dla nauczycieli	<i>r</i>	0,22	0,34	0,12	0,29	0,18	0,28	0,09	0,30
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,005	<0,001	<0,001	<0,001	0,044	<0,001
	dla instytucji	<i>r</i>	0,22	0,29	0,12	0,27	0,20	0,29	0,14	0,26
		<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,007	<0,001	<0,001	<0,001	0,001	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Umiarkowaną korelację dodatnią odnotowano między spotkaniami roboczymi a:

- *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,48$),

co sugeruje, że *spotkania robocze* wspierają w tylko pewnym stopniu komunikację na odległość.

Słabe korelacje dodatnie, ale istotne statystycznie, zaobserwowano w odniesieniu do:

- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,22$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,22$).

Choć siła związku jest niewielka, wyniki ukazują, że *spotkania robocze* mogą przyczynić się do dostrzegania potencjalnej wartości regularnej współpracy dla nauczycieli przedszkoli oraz instytucji i organizacji.

Z kolei **bardzo słabe**, ale istotne statystycznie korelacje dodatnie zaobserwowano w odniesieniu do:

- *atmosfery współpracy* ($r = 0,11$),
- *cech partnerów współpracy* ($r = 0,14$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,17$)
- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,17$).

Oznacza to, że częstsze *spotkania robocze* mogą nieznacznie poprawić klimat współpracy i sposoby postrzegania partnerów oraz zwiększyć korzyści płynące dla dzieci oraz rodziców.

W przypadku niektórych zmiennych **nie stwierdzono istotnych związków**. *Spotkania robocze* nie miały wpływu na postawy uczestników i czas trwania współpracy. Szczególnie niski wynik korelacji z *czasem trwania współpracy* ($r < 0,01$; $p = 0,935$) wskazuje, że inne czynniki, niezwiązane z organizacją spotkań roboczych, wpływają na *czas trwania współpracy*.

Podsumowując, wyniki danych wykazały bardzo silne dodatnie korelacje między *spotkaniami roboczymi* a innymi formami współpracy zbiorowej. Co w praktyce oznacza, że większa aktywność w zakresie *spotkań roboczych* wiąże się z większą aktywnością w pozostałych obszarach współpracy. Ponadto, częstsze *spotkania robocze* są wyraźnie związane ze zwiększoną aktywnością w komunikacji oraz podejmowaniem indywidualnych działań. Odgrywają one ważną rolę w rozwijaniu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami, szczególnie w obszarach wymagających indywidualnego podejścia i regularnego kontaktu. Bardzo silne korelacje dodatnie między *spotkaniami roboczymi* a *konsultacjami pedagogicznymi, dodatkowymi for-*

mami indywidualnymi oraz kontaktami korespondencyjnymi wskazują, że częstsze spotkania sprzyjają podejmowaniu działań doradczo-wspierających i ułatwiają codzienną komunikację. Jednocześnie wraz ze wzrostem liczby *spotkań roboczych* wzrasta zapotrzebowanie na wsparcie przez ekspertów. Umiarkowany związek z *kontaktami telefonicznymi* sugeruje, że spotkania te wspierają także elastyczne formy porozumiewania się, wzmacniając tym samym relacje interpersonalne. Słabe, lecz istotne korelacje z *korzyściami dla nauczycieli i instytucji* wskazują, że *spotkania robocze* mogą sprzyjać dostrzeganiu organizacyjnych i zawodowych wartości płynących z zaangażowania w relacje międzyinstytucjonalne. Z kolei bardzo słabe korelacje z *atmosferą współpracy, cechami partnerów współpracy* oraz korzyściami w odniesieniu do dzieci i rodziców świadczą o tym, że regularne spotkania mogą nieznacznie wpłynąć na klimat relacji i efekty odczuwane przez uczestników. Brak istotnych związków z *czasem trwania współpracy* i postawami uczestników informuje, że te aspekty związane są z innymi uwarunkowaniami. Ogólnie rzecz biorąc, *spotkania robocze* pełnią funkcję koordynującą i wzmacniającą profesjonalne relacje partnerów.

Spotkania towarzyskie

Analiza danych wykazała istotne statystycznie bardzo silne związki w odniesieniu do:

- *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* ($r = 0,85$),
- *form komunikacji zbiorowej* ($r = 0,80$),
- *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* ($r = 0,79$),
- *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,76$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,73$).

To oznacza, że większe zaangażowanie w jedną z tych form działania wiąże się z intensywniejszym uczestnictwem w pozostałych.

Z kolei **silne korelacje** i istotne statystycznie wskazano w przypadku:

- *projektów* ($r = 0,68$),
- *spotkań z ekspertem* ($r = 0,61$),
- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,60$),
- *konsultacji pedagogicznych* ($r = 0,58$).

Oznacza to, że realizacja jednej z tych form działania zazwyczaj wiąże się z aktywnością w pozostałych, czyli ich wzajemne uzupełnianie się w praktyce przedszkolnej.

Umiarkowane korelacje odnotowano w przypadku:

- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,49$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,34$),

Można przypuszczać, że organizowanie *spotkań towarzyskich* przez partnerów współpracy wzmacnia wymianę informacji przez telefon oraz zdobywanie pozytywnych doświadczeń przez nauczycieli.

Słabe korelacje, ale istotne dodatnie, występują w przypadku:

- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,29$),
- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,27$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,18$),
- *atmosfera współpracy* ($r = 0,17$),
- *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($r = 0,14$).

Choć korelacje te nie są silne, mogą świadczyć o wzajemnym wzmacnianiu relacji nieformalnych w kontekście efektywnej współpracy.

Bardzo słabą korelację, ale istotną statystycznie zauważono w przypadku *komunikacji* ($r = 0,09$), co może oznaczać, że *spotkania towarzyskie* nieznacznie wspierają codzienną *komunikację* partnerów w relacjach interpersonalnych.

Brak istotnej korelacji wskazano dla:

- *czasu trwania współpracy* ($r = -0,05$; $p = 0,283$),
- *postawy pozytywnej* ($r = 0,05$; $p = 0,218$),
- *postaw negatywnych: postawy roszczeniowej* ($r = 0,01$; $p = 0,770$) i *postawy obronnej* ($r = 0,00$; $p = 0,924$),
- *postawy neutralnej* ($r = -0,04$; $p = 0,305$),

Nie jest wykluczone, że długość współpracy oraz postawy partnerów współpracy nie wpływają wyraźnie na występowanie kontaktów towarzyskich.

Odnosząc się do przeprowadzonych analiz, można wywnioskować, że *spotkania towarzyskie* stanowią istotny czynnik wspierający rozwój współpracy między nauczycielami przedszkoli a partnerami z ramienia instytucji czy organizacji, szczególnie w obszarach wymagających indywidualnego kontaktu i skutecznych form komunikacji. Najsilniejsze dodatnie korelacje ze *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców*, *formami komunikacji zbiorowej*, *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych*, *formami dokumen-*

towania przedszkola, dodatkowymi formami indywidualnymi, korespondencją oraz konsultacjami pedagogicznymi wskazują, że relacje formalne i nieformalne mogą wzmacniać gotowość do systematycznego podejmowania działań pedagogicznych. Silne korelacje *spotkań towarzyskich z projektami i spotkaniem z ekspertem* sugerują, że relacje nieformalne mogą sprzyjać podejmowaniu inicjatyw edukacyjnych oraz wymianie wiedzy i doświadczeń wśród nauczycieli oraz ekspertów. Umiarkowane i słabe, lecz istotne statystycznie korelacje, m.in. w obszarze *kontaktów telefonicznych, atmosfery współpracy* czy odczuwanych korzyści przez uczestników, sugerują, że *spotkania towarzyskie* sprzyjają codziennej komunikacji i kreowaniu przyjaznej atmosfery. Tymczasem, brak istotnych powiązań z *czasem trwania współpracy* oraz postawami partnerów może świadczyć o tym, że nie wszystkie aspekty współpracy są w jednakowym stopniu związane z nieformalnymi kontaktami. Zatem, *spotkania towarzyskie* pełnią rolę wzmacniającą i integrującą, stanowiąc ważne ogniwo w kreowaniu modelu współpracy.

Spotkania z ekspertem

Na podstawie danych można wywnioskować, że *spotkania z ekspertem* istotnie i silnie korelują z:

- *spotkaniem poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,69$),
- *spotkaniem dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,63$),
- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,59$),
- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,59$),
- *projektami* ($r = 0,52$),
- *dodatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,51$),

Najprawdopodobniej, bezpośredni kontakt z ekspertem sprzyja działaniom o charakterze indywidualnym i konsultacyjnym oraz wspiera analizowane formy działań zbiorowych.

Umiarkowane dodatnie korelacje odnotowano w przypadku:

- *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,48$),
- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,44$).

Prawdopodobnie kontakt z ekspertem sprzyja umiarkowanie utrzymaniu pisemnej komunikacji między instytucjami oraz prowadzeniu formalnej dokumentacji.

Słabe dodatnie korelacje odnotowano w przypadku:

- *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,21$; $p < 0,001$).

Wyniki te wskazują, że częstsze *spotkania z ekspertem* mogą przyczyniać się do wzmacniania kontaktów na odległość.

Bardzo słabe, ale istotne statystycznie korelacje odnotowano w zakresie:

- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,17$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,12$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,12$).

Można to odczytać jako fakt, że częstsze *spotkania z ekspertem* generują pewne wymierne korzyści dla bezpośrednich uczestników badanego procesu współpracy.

W pozostałych analizowanych obszarach: *komunikacji* ($r = 0,06$; $p = 0,205$), *postawach partnerów współpracy*, *atmosferze współpracy* ($r = 0,01$; $p = 0,751$), *czasie jej trwania* ($r = 0,04$; $p = 0,429$), *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($r = 0,08$; $p = 0,079$) oraz *korzyściach dla rodziców* ($r = 0,02$; $p = 0,714$), **nie stwierdzono istotnych statystycznie związków** ze *spotkaniami z ekspertem*. W praktyce może to oznaczać, że zwiększona częstotliwość tych spotkań nie wpływa bezpośrednio na subiektywnie ocenianą jakość relacji, na długofalowe efekty czy na *atmosferę współpracy*.

Opierając się na przeprowadzonych analizach, można stwierdzić, że *spotkania z ekspertem* stanowią istotny element wzmacniający współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami, szczególnie w obszarach wymagających indywidualnego podejścia i specjalistycznego wsparcia. Wskazuje to, że im częstszy kontakt z ekspertem, tym większa skłonność do podejmowania działań konsultacyjnych i form indywidualnych, co odzwierciedlają silne dodatnie korelacje. Jednocześnie spotkania te sprzyjają rozwijaniu inicjatyw zbiorowych, co świadczy o ich wieloaspektowej roli w kreowaniu przestrzeni współpracy między nauczycielami przedszkoli a instytucjami i organizacjami. Umiarkowane i słabe dodatnie związki, widoczne m.in. w *kontaktach korespondencyjnych* i *telefonicznych*, sugerują, że spotkania sprzyjają również rozbudowie codziennych form komunikacji instytucjonalnej. Z kolei średnie oddziaływanie na *formy dokumentowania przedszkola*, wskazuje na konieczność dokumentowania wsparcia udzielanego ze strony ekspertów. Na uwagę zasługują także bardzo słabe, lecz istotne statystycznie korelacje dotyczące korzyści płynących dla uczestników współpracy. Nie jest wykluczone, że obecność eksperta w procesie współpracy może generować określone pozytywne skutki dla jej bezpośrednich uczestników. Pozostałe

analizowane obszary, dla których nie stwierdzono istotnych statystycznie związków ze *spotkaniami z ekspertem*, pozostają raczej niezależne od częstotliwości spotkań o charakterze specjalistycznym, a ich kształtowanie może zależeć od innych elementów współpracy.

Wskazuje to na fakt, że *spotkania z ekspertem* pełnią funkcję szczególnie ważną w kontekście działań wymagających zaangażowania merytorycznego i indywidualnego podejścia. Stanowią one istotne ogniwo w rozwijaniu profesjonalnych relacji między nauczycielami a przedstawicielami instytucji wspierających.

Spotkania dotyczące trudności wychowawczych

Przeprowadzona analiza wykazała, że *spotkania dotyczące trudności wychowawczych* **bardzo silnie** i istotnie statystycznie korelują z:

- *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,79$),
- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,73$).

Niewykluczone, że podejmowanie tematów związanych z trudnościami wychowawczymi sprzyja jednocześnie wzmocnieniu działań pedagogicznych wobec rodziców oraz wspieraniu *form komunikacji zbiorowej*, co rozwija współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Na nieco niższym, choć wciąż silnym poziomie oddziaływania, *spotkania dotyczące trudności wychowawczych* współwystępują z:

- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,64$),
- *dodatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,61$),
- *projektami* ($r = 0,57$),
- *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,56$).

Wyniki te ukazują, że w sytuacjach, w których częściej organizowane są spotkania związane z trudnościami wychowawczymi, równie intensywnie rozwijane są inne formy bezpośredniej komunikacji indywidualnej. Wskazuje to na kompleksowe podejście do rozwiązywania problemów – rozmowy bezpośrednie są uzupełniane konsultacjami pedagogicznymi. Jednocześnie wzbogacane o działania projektowe i proceduralne, co sprzyja monitorowaniu i wspieraniu procesów współpracy.

Wśród korelacji **umiarkowanych** znalazły się:

- *kontakty korespondencyjne* ($r = 0,45$),
- *kontakty telefoniczne* ($r = 0,36$).

Istnieje prawdopodobieństwo, że intensyfikacja *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* sprzyja także wzrostowi częstotliwości komunikacji pisemnej i telefonicznej.

Szereg **słabych**, lecz istotne statystycznych dodatnich korelacji odnotowano dla:

- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,20$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,29$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,27$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,18$).

Wyniki te akcentują, że organizowanie spotkań w związku z trudnościami wychowawczymi przekłada się na dostrzegalne, choć słabe korzyści dla wszystkich stron zaangażowanych we współpracę.

Bardzo słabe korelacje zaobserwowano w odniesieniu do poprawy:

- *komunikacji* ($r = 0,09$),
- *atmosfery współpracy* ($r = 0,10$),
- *cech partnerów współpracy* ($r = 0,12$).

Choć siła tych korelacji jest niewielka, ich istotność statystyczna wskazuje, że spotkania sprzyjają poprawie jakości relacji i atmosfery współpracy.

Z kolei **brak korelacji** między częstotliwością spotkań a *czasem trwania współpracy* ($r \approx 0$; $p = 0,938$), co można odczytać jako fakt, że spotkania te są reakcją na aktualne potrzeby, a nie elementem długofalowej strategii budowania relacji. *Spotkania dotyczące trudności wychowawczych* także nie wykazały istotnych korelacji z postawami partnerów: *postawami pozytywnymi* ($r = 0,05$; $p = 0,238$), *postawami neutralnymi* ($r = 0,00$; $p = 0,973$), *postawami negatywnymi: roszczeniową* ($r = -0,05$; $p = 0,255$) i *obronną* ($r = 0,03$; $p = 0,526$). Więc można uznać, że częstotliwość organizowania spotkań nie jest bezpośrednio związana z określonymi typami zaangażowania rodziców.

Wyniki przeprowadzonej analizy potwierdzają istotną rolę *spotkań dotyczących trudności wychowawczych* w kształtowaniu jakości procesów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Silne korelacje z *spotkaniami poświęconym pedagogizacji rodziców, formami komunikacji, konsultacjami pedagogicznymi i dodatkowymi formami indywidualnego wsparcia* wskazują na kompleksowe podejście do rozwiązywania problemów wychowawczych. Umiarkowane i słabe korelacje z *kontaktami telefonicznymi i korespondencyjnymi oraz postrzeganiem korzyści dla dzieci, rodziców, nau-*

czycieli, instytucji i organizacji potwierdzają, że spotkania sprzyjają wzmacnianiu relacji i poprawie skuteczności współpracy. Brak związku z czasem trwania współpracy oraz postawami partnerów sugeruje, że działania są głównie reakcją na bieżące potrzeby, a nie efektem długofalowej strategii współdziałania. *Spotkania dotyczące trudności wychowawczych* pełnią więc funkcję interwencyjną i wspierającą proces edukacyjny.

Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców

Badanie związków między organizowaniem *spotkań pedagogizujących rodziców* a różnymi aspektami współpracy nauczycieli przedszkoli instytucjami i organizacjami wykazało istotne statystycznie **bardzo silne**, dodatnie korelacje z:

- *formami komunikacji zbiorowej* ($r = 0,83$),
- *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,74$),
- *kontaktami korespondencyjnymi* ($r = 0,73$),
- *dodatkowymi formami indywidualnej współpracy* ($r = 0,79$).

Oznacza to, że intensyfikacja *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* wiąże się z częstszym podejmowaniem zarówno zbiorowych, jak i bardziej zindywidualizowanych form kontaktu z rodzicami i nauczycielami w oparciu o współpracę z instytucjami i organizacjami. W placówkach przedszkolnych czy instytucjach oraz organizacjach, w których organizuje się tego typu spotkania, zwykle podejmowane są także szersze i bardziej różnorodne działania ukierunkowane na wspieranie rodziców i nauczycieli przez instytucje i organizacje.

Z przeprowadzonej analizy danych, zauważono, że zaszło współwystępowanie na **poziomie silnym** zmiennej *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* z *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,67$) oraz z *projektami* ($r = 0,68$). Zatem można wnioskować, że działania ukierunkowane na podnoszenie kompetencji wychowawczych rodziców są ściśle powiązane z tworzeniem dokumentacji oraz z pisaniem i wdrażaniem projektów, co jednocześnie wpływa na wzmacnianie więzi z otoczeniem zewnętrznym.

Istnieją również **umiarkowane**, ale statystycznie istotne korelacje między organizowaniem *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* a *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,39$), co sugeruje, że te spotkania sprzyjają także bezpośrednim formom komunikacji na odległość.

Statystycznie istotne, **słabe korelacje** występują między spotkaniami pedagogizującymi a:

- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,24$),
- *korzyściami dla instytucji* ($r = 0,20$),
- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,18$).

Niewykluczone, że spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców mogą zwiększać dostrzegalne efekty współpracy.

Bardzo słabe związki zaobserwowano między *spotkaniami poświęconym pedagogizacji rodziców a komunikacją* ($r = 0,11$; $p = 0,013$) oraz *postrzeganiem cech charakterystycznych partnerów współpracy* ($r = 0,10$; $p = 0,027$). Wskazuje to, że choć istnieje pewien związek między organizowaniem owych spotkań a sposobem komunikowania się oraz oceną partnerów współpracy, to jego siła jest wyraźnie ograniczona.

W odniesieniu do postaw partnerów współpracy z instytucjami i organizacjami **nie odnotowano istotnych korelacji** między częstotliwością organizowania *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców a postawami partnerów: pozytywnymi* ($r = 0,04$; $p = 0,412$), *neutralnymi* ($r = -0,01$; $p = 0,843$), *negatywnymi: roszczeniową* ($r = 0,01$; $p = 0,916$) ani *obronną* ($r = 0,04$; $p = 0,304$). Oznacza to, że same spotkania pedagogizujące nie wpływają istotnie na zmianę postaw partnerów wobec współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

W zakresie *atmosfery współpracy* ($r = 0,08$; $p = 0,074$) oraz *czasu trwania współpracy* ($r = 0,06$; $p = 0,173$) również nie zaobserwowano wyraźnych związków. Chociaż korelacje są dodatnie, ich siła jest bardzo słaba, a poziom istotności statystycznej niewystarczający. W przypadku korzyści dla rodziców związek również jest słaby i nie osiąga poziomu istotności statystycznej ($r = 0,08$; $p = 0,06$).

Podsumowując, organizowanie *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* wiąże się przede wszystkim z pogłębianiem współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Spotkania te sprzyjają budowaniu pogłębionych relacji z rodzinami dzieci poprzez różnorodne działania wspierające, takie jak *formy kontaktu zbiorowego*, konsultacje, korespondencja czy dodatkowe formy kontaktu. Sprzyja to pedagogizacji w kontekście wzmacniania relacji ukierunkowanych na konkretne potrzeby przedszkola oraz instytucji i organizacji. Nieco słabszy wpływ, ale nadal charakteryzujący się silnymi korelacjami, wystąpił z *formami dokumentowania przedszkola* oraz

projektami. Zatem wraz ze wzrostem częstotliwości *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* zaobserwowano większe zainteresowanie w zakresie wypełniania dokumentacji oraz podejmowania działań obejmujących udział w *projektach*. Ustalono również umiarkowany związek między *spotkaniami pedagogizującymi rodziców* a komunikacją na odległość, co potwierdza ich funkcję w podtrzymaniu systematycznych kontaktów z rodzicami. Z kolei, słabsze współwystępowanie dotyczy korzyści ze współpracy, zarówno dla dzieci, nauczycieli, jak i instytucji i organizacji, co oznacza, że te spotkania mogą wzmacniać poczucie sensowności działań podejmowanych w partnerstwie. Znikome powiązania w zakresie jakości *komunikacji* i sposobu postrzegania partnerów współpracy mogą świadczyć o potrzebie wdrażania dodatkowych strategii ukierunkowanych na wzmacnianie relacji interpersonalnych i rozwój kompetencji komunikacyjnych w kontekście międzyinstytucjonalnej współpracy. Brak istotnych związków odnotowano w zakresie wpływu tego typu spotkań na postawy partnerów, atmosferę oraz trwałość współpracy, co wskazuje, że pedagogizacja rodziców nie uwarunkowuje tych obszarów.

Formy komunikacji zbiorowej

Analiza korelacji pomiędzy *formami komunikacji zbiorowej* a wybranymi zmiennymi wykazał zróżnicowaną siłę korelacji. Bardzo silne powiązania ustalono z *projektami* ($r = 0,71$), które w praktyce są tworzone i realizowane zespołowo.

Zgodnie z przyjętą klasyfikacją **silne** związki odnotowano w odniesieniu do:

- *form dokumentowania przedszkola* ($r = 0,67$),
- *konsultacji pedagogicznych* ($r = 0,63$),
- *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,59$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,69$),

co świadczy o wysokim stopniu korelacji tych form kontaktu z intensywnością komunikacji zbiorowej.

Umiarkowaną siłę związku zaobserwowano w przypadku *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,48$). Natomiast **słabe**, lecz statystycznie istotne korelacje wystąpiły m.in. w odniesieniu do:

- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,24$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,28$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,29$).

Wyniki te wskazują, że choć siła korelacji jest niewielka, to komunikacja zbiorowa może pełnić istotną rolę w kształtowaniu pozytywnych efektów współpracy dla uczestników procesu współpracy.

Bardzo słabe, ale istotne korelacje odnotowano dla:

- *atmosfery współpracy* ($r = 0,15$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,14$),
- *cech charakteryzujących partnerów współpracy* ($r = 0,17$).

Oznacza to, że komunikacja zbiorowa, mimo niskiej siły powiązań, może stanowić jedno z uwarunkowań wspierających jakość współpracy oraz sprzyjających kształtowaniu pozytywnych doświadczeń i relacji między uczestnikami interakcji.

Brak istotnych statystycznie korelacji stwierdzono w odniesieniu do takich zmiennych, jak *czas trwania współpracy* ($r = -0,06$; $p = 0,189$), *komunikacji* ($r = 0,03$; $p = 0,453$), a także postawy partnerów wobec współpracy: *pozytywne* ($r = 0,04$; $p = 0,400$), *neutralne* ($r = -0,01$; $p = 0,851$) oraz *postawy negatywne*: *roszczeniowa* ($r = -0,01$; $p = 0,834$) i *obronna* ($r = 0,02$; $p = 0,703$). Wyniki te sugerują, że intensywność *form komunikacji zbiorowej* nie pozostaje w istotnym związku z ogólną długością współpracy ani deklarowaną postawą partnerów interakcji.

Podsumowując, przeprowadzona analiza statystyczna ujawniła istotne związki pomiędzy intensywnością stosowania *form komunikacji zbiorowej* a wybranymi aspektami współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Najsilniejsze korelacje odnotowano w odniesieniu do *projektów*, które wymagają pracy zespołowej. Nieco słabsze, ale silne ustalono dla form kontaktu indywidualnego, takich jak *konsultacje pedagogiczne*, *kontakty korespondencyjne* oraz *dodatkowe formy indywidualne*, co wskazuje na wysoki stopień współwystępowania między *formami komunikacji zbiorowej* a częstością interakcji bezpośrednich. Jednocześnie wzmacniając i utrwalając komunikację zespołową poprzez tworzenie różnego rodzaju dokumentów. Umiarkowane oraz słabe, lecz statystycznie istotne korelacje, zaobserwowane m.in. w odniesieniu do *korzyści dla rodziców*, *nauczycieli* i *instytucji*, sugerują, że komunikacja zbiorowa może odgrywać istotną rolę w generowaniu pozytywnych efektów współpracy, nawet jeśli jej wpływ nie jest bezpośredni ani dominujący. Z kolei bardzo słabe, aczkolwiek istotne statystycznie związki z *atmosferą współpracy*, *korzyściami dla dzieci* oraz *cechami partnerów współpracy*, mogą świadczyć o wspierającym, choć ograniczonym charakterze

komunikacji zbiorowej w kontekście budowania jakościowych aspektów relacji między przedszkolem a instytucjami i organizacjami. Brak statystycznie istotnych korelacji w odniesieniu do takich zmiennych, jak *czas trwania współpracy, komunikacja*, a także deklarowane postawy partnerów, wskazuje natomiast, iż intensywność *form komunikacji zbiorowej* nie pozostaje w istotnym związku ani z długością trwania relacji, ani z subiektywnie deklarowanym nastawieniem uczestników współpracy, co może sugerować dominację czynników sytuacyjnych i organizacyjnych nad psychologicznymi lub długoterminowymi uwarunkowaniami tych procesów.

Formy dokumentowania przedszkola

Dokumentowanie działalności przedszkola stanowi ważny komponent funkcjonowania instytucji wychowania przedszkolnego, pełniąc zarówno funkcje ewidencyjno-kontrolne, jak i informacyjno-komunikacyjne. **Bardzo silne** korelacje odnotowano w odniesieniu do:

- *konsultacji pedagogicznych* ($r = 0,71$),
- *dodatkowych form indywidualnych* ($r = 0,73$).

Z kolei odnotowano współwystępowanie na poziomie **silnego** oddziaływania z:

- *kontaktami korespondencyjnymi* ($r = 0,65$),
- *projektami* ($r = 0,62$).

Wyniki te sugerują, że dokumentowanie pracy przedszkola jest ściśle powiązane z intensyfikacją osobistych interakcji partnerów, w ramach których następuje wymiana informacji, konsultacje oraz indywidualne dostosowanie działań wychowawczych i pedagogicznych. Ponadto współwystępują z pracą zespołową, która przejawia się w tworzeniu i prowadzeniu projektów. *Formy dokumentowania przedszkola* nie funkcjonują zatem w oderwaniu od praktyki codziennego kontaktu, lecz stanowią jej integralną część.

W odniesieniu do *kontaktów telefonicznych* stwierdzono **umiarkowane**, lecz istotne statystycznie związki ($r = 0,33$). Sugeruje to, że indywidualne rozmowy telefoniczne z partnerami mogą wspierać działania w kontekście prowadzenia formalnej dokumentacji.

Natomiast, **bardzo słabe** korelacje uzyskano pomiędzy *formami dokumentowania przedszkola*, a:

- *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,13$),
- *korzyściami dla instytucji* ($r = 0,14$),

- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,09$).

Zatem można uznać, że dokumentowanie pełni raczej funkcję techniczno-administracyjną, wykazując ograniczoną funkcjonalność w zakresie kształtowania dynamiki i rezultatów relacji partnerskich.

Analiza danych wykazała **brak istotnych statystycznie** związków pomiędzy *formami dokumentowania przedszkola* a postawami partnerów wobec współpracy: *postawy pozytywne* ($r = 0,02$; $p = 0,661$), *postawy neutralne* ($r = 0,01$; $p = 0,869$), *postawy negatywne – roszczeniowa* ($r = -0,03$; $p = 0,492$) i *obronna* ($r = 0,03$; $p = 0,543$), przy wartościach współczynników korelacji bliskich zeru oraz wysokim poziomie istotności ($p > 0,05$). Oznacza to, że system dokumentowania działań przedszkola jest realizowany niezależnie od poziomu zaangażowania uczestników procesu współpracy z instytucjami i organizacjami, co potwierdza jego bardziej proceduralny charakter.

Słabe i nieistotne statystycznie korelacje odnotowano także dla korzyści odnoszonych przez dzieci ($r = 0,07$; $p = 0,094$) i rodziców ($r = 0,04$; $p = 0,332$). Podobnie, słabe i nieistotne związki wystąpiły w odniesieniu do ogólnego klimatu współpracy — zarówno w zakresie *komunikacji* ($r = 0,08$; $p = 0,069$), *atmosfery współpracy* ($r = 0,07$; $p = 0,092$), jak i *czasu trwania współpracy* ($r = 0,04$; $p = 0,316$). Wyniki te wskazują, że jakość i długość współpracy z rodzicami nie mają wyraźnego wpływu na zakres i sposób dokumentowania procesów przedszkolnych.

Można wnioskować, że rozbudowane *formy dokumentowania przedszkola* są postrzegane przede wszystkim jako narzędzie wspierające profesjonalizację pracy nauczycieli oraz budowanie pozytywnego wizerunku placówki, a w mniejszym stopniu jako środek bezpośrednio sprzyjający realizacji potrzeb dziecka i rodziny, nauczycieli i innych podmiotów współpracujących z przedszkolami.

Podsumowując, analiza danych wykazała, że dokumentowanie działalności przedszkola wykazuje silne związki z formami współpracy o charakterze indywidualnym i konsultacyjnym, jak również grupowy, co potwierdza jego znaczenie jako narzędzia wspierającego komunikację, wymianę informacji oraz personalizację działań pedagogicznych. Jednocześnie brak istotnych statystycznie korelacji z postawami partnerów, korzyściami dla uczestników współpracy oraz ogólnym klimatem relacji instytucjonalnych wskazuje, że praktyki oparte na wymianie dokumentów pełnią głównie funkcję formalną,

raczej w niewielkim stopniu wpływając na przebieg, jakości i efektywności procesu współpracy przedszkola z instytucjami i organizacjami.

Projekty

Okazało się, że istnieją powiązania między realizacją projektów w przedszkolu a współpracą z podmiotami zewnętrznymi. **Silne i dodatnie związki** odnotowano pomiędzy realizacją projektów a różnorodnymi formami indywidualnej współpracy, takimi jak:

- *konsultacje pedagogiczne* ($r = 0,61$),
- *kontakty korespondencyjne* ($r = 0,65$),
- *dodatkowe formy indywidualnej współpracy* ($r = 0,73$).

Szczególnie wysoka wartość współczynnika korelacji w przypadku *dodatkowych form indywidualnych* sugeruje, że realizacja projektów sprzyja pogłębianiu kontaktów oraz zwiększeniu elastyczności i różnorodności podejmowanych działań.

Umiarkowaną korelację odnotowano pomiędzy realizacją projektów a *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,45$), można to odczytać jako istotne, choć mniej intensywne, powiązanie tej formy komunikacji z prowadzonymi projektami.

Istotne, dodatnie, choć **słabe korelacje** odnotowano także pomiędzy realizacją projektów a oceną korzyści płynących ze współpracy dla różnych grup uczestników życia przedszkolnego: rodziców ($r = 0,24$), nauczycieli ($r = 0,30$) oraz instytucji ($r = 0,26$). Najwyższy poziom odczuwanych korzyści występuje wśród nauczycieli, co może wskazywać, że realizacja projektów nie tylko podnosi jakość współpracy, ale również przyczynia się do ich profesjonalnego rozwoju oraz zwiększenia satysfakcji zawodowej.

Relatywnie **bardzo słabe**, choć statystycznie istotne, związki stwierdzono między realizacją projektów a:

- *atmosferą współpracy* ($r = 0,11$),
- *cechami charakterystycznymi partnerów współpracy* ($r = 0,13$),
- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,19$).

Wyniki te mogą sugerować, że realizacja projektów w pewnym stopniu przyczynia się do budowania pozytywnego klimatu współpracy, sprzyja zaangażowaniu bardziej aktywnych partnerów oraz pozytywnie wpływa na zaspokajanie potrzeb dzieci.

Realizacja projektów **nie wiąże się w istotny sposób** z jakością *komunikacji* ($r = 0,07$; $p = 0,133$), ani z postawami uczestników współpracy: *postawami pozytywnymi* ($r = 0,05$; $p = 0,291$), *postawami neutralnymi* ($r = 0,01$; $p = 0,831$), *postawami negatywnymi – roszczeniową* ($r = -0,01$; $p = 0,784$) i *obronną* ($r = 0,02$; $p = 0,723$). Brak istotnych korelacji odnotowano także w odniesieniu do *czasu trwania współpracy* ($r = -0,04$; $p = 0,343$), z tego wynika, że realizacja projektów wpływa raczej na intensywność i jakość podejmowanych działań niż na ich długość.

Podsumowując, przeprowadzona analiza korelacji wykazała istotne dodatnie powiązania pomiędzy realizacją projektów w przedszkolu a intensywnością oraz zróżnicowaniem indywidualnych form współpracy z instytucjami i organizacjami, ze szczególnym uwzględnieniem *konsultacji pedagogicznych*, *kontaktów korespondencyjnych* oraz *dodatkowych form indywidualnych działań*. Ponadto, *projekty* wykazują umiarkowany związek z *kontaktami telefonicznymi* oraz słabe, acz istotne korelacje z oceną korzyści współpracy dla nauczycieli, rodziców i instytucji, wskazując na ich istotny wpływ na profesjonalizację pracy nauczycieli oraz satysfakcję zawodową. Analiza wykazała także minimalne, lecz statystycznie istotne powiązania z *cechami partnerów współpracy*, *atmosferą współpracy* oraz *korzyściami dla dzieci*. Brak istotnych korelacji stwierdzono natomiast pomiędzy realizacją projektów a jakością *komunikacji*, postawami uczestników współpracy oraz *czasem trwania współpracy*, co implikuje, że realizacja projektów przede wszystkim intensyfikuje i różnicuje działania podejmowane w ramach współpracy, nie wpływając istotnie na jej trwałość ani charakter postaw partnerów.

W dalszej części rozważań badawczych przedstawione zostaną szczegółowe wyniki analiz dotyczących indywidualnych form działania podejmowanych przez nauczycieli przedszkoli w kontekście współpracy z instytucjami i organizacjami. Analiza danych obejmuje zarówno określenie czynników sprzyjających podejmowaniu współpracy, jak i rozpoznanie wybranych uwarunkowań wpływających na charakter oraz intensywność realizowanych działań. Celem tej części opracowania jest ukazanie, w jaki sposób określone kategorie uwarunkowań — osobowych, organizacyjnych, relacyjnych (obejmujących komunikację i deklarowane postawy) oraz związanych z postrzeganiem korzyściami — determinują praktyki współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Wyniki zestawiono w tabeli 34, która

syntetyzuje kluczowe aspekty badanych zmiennych i umożliwia ich dalszą interpretację w świetle przyjętych założeń teoretycznych oraz celów badania.

Konsultacje pedagogiczne

Na podstawie danych zawartych w tabeli można stwierdzić, że w tym zestawie zmiennych wystąpiła tylko jedna **bardzo silna** korelacja między *konsultacjami pedagogicznymi a dodatkowymi forami indywidualnymi* ($r = 0,75$). Prawdopodobnie wysokie efekty konsultacji osiągane są przede wszystkim podczas spotkań indywidualnych. Podobnie odnotowano tylko jedną korelację **silną** w odniesieniu do *kontaktów korespondencyjnych* ($r = 0,64$). W rzeczywistości może to oznaczać, że regularna korespondencja sprzyja utrzymaniu kontaktów między nauczycielami a rodzicami lub instytucjami, co umożliwia efektywną koordynację działań pedagogicznych. **Umiarkowane** powiązania zauważono w przypadku *kontaktów telefonicznych* ($r = 0,48$), indywidualne rozmowy na odległość usprawniają prowadzenie tego typu konsultacji.

Pozostałe korelacje między uwzględnionymi w tej analizie zmiennymi a natężeniem *konsultacji pedagogicznych* mieści się w przedziale od $r = -0,03$ do $r = 0,17$, co oznacza, że zgodnie ze skalą siły korelacji ($0-0,30$ – korelacja słaba) są to **korelacje słabe**. Pomimo niskiej wartości współczynników część z nich jest statystycznie istotna, co wskazuje na ich potencjalne znaczenie w praktyce edukacyjnej. Najwyższe istotne korelacje zaobserwowano pomiędzy intensywnością *konsultacji pedagogicznych* a:

- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,17$),
- *korzyściami dla instytucji* ($r = 0,16$),
- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,13$).

Oznacza to, że chociaż siła współwystępowania jest niewielka, to *konsultacje pedagogiczne* mogą mieć praktyczne znaczenie dla poprawy jakości funkcjonowania różnych podmiotów zaangażowanych we współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Dodatkowo, choć również **słabo**, *konsultacje pedagogiczne* korelują z częstością *cech partnerów współpracy* ($r = 0,15$) oraz *komunikacją* ($r = 0,09$). Sugeruje to, że skuteczna i świadoma współpraca zależy w pewnym stopniu od osobowościowych predyspozycji uczestników oraz od kompetencji interpersonalnych.

Tabela 34. Korelacja indywidualnych form działania z uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i działania oraz efektami współpracy

Uwarunkowania współpracy				Konsultacje pedagogiczne		Kontakty korespondencyjne	Kontakty telefoniczne	Dodatkowe formy indywidualne
Uwarunkowania optymalizujące współpracę								
Czynniki ułatwiające współpracę	Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy		r	0,15	0,15	0,21	0,10
				p	0,001	0,001	<0,001	0,030
	Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy		r	0,06	0,07	0,12	0,10
				p	0,205	0,096	0,005	0,020
		Czas trwania współpracy		r	0,05	0,14	0,06	0,12
				p	0,312	0,002	0,187	0,007
Uwarunkowania działania								
Formy działania	Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne		r	-	-	-	-
				p	-	-	-	-
		Kontakty korespondencyjne		r	0,64	-	-	-
				p	<0,001	-	-	-
		Kontakty telefoniczne		r	0,48	0,65	-	-
				p	<0,001	<0,001	-	-
		Dodatkowe formy indywidualne		r	0,75	0,62	0,42	-
				p	<0,001	<0,001	<0,001	-
Uwarunkowania relacji	Komunikacja			r	0,09	0,13	0,05	0,11
				p	0,048	0,002	0,225	0,015
	Postawy	pozytywne	aktywna	r	0,05	0,04	0,08	0,04
				p	0,264	0,404	0,063	0,393
		negatywne	roszczeniowa	r	-0,03	-0,03	-0,01	-0,02
				p	0,537	0,525	0,897	0,675
			obronna	r	0,04	0,01	-0,06	0,06
				p	0,410	0,853	0,197	0,163
		neutralne	obojętna	r	0,01	0,02	-0,05	0,00
				p	0,849	0,691	0,299	0,971
Efekty współpracy								
Korzyści	dla dzieci			r	0,17	0,22	0,20	0,22
				p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001
	dla rodziców			r	0,09	0,13	0,29	0,14
				p	0,054	0,003	<0,001	0,002
	dla nauczycieli			r	0,13	0,15	0,32	0,19
				p	0,003	<0,001	<0,001	<0,001
	dla instytucji			r	0,16	0,20	0,29	0,21
				p	<0,001	<0,001	<0,001	<0,001

Źródło: opracowanie własne

Zaś, takie zmienne jak *atmosfera współpracy* ($r = 0,06$; $p = 0,205$) i czas jej trwania ($r = 0,05$; $p = 0,312$) **nie wykazują istotnych statystycznie związków** z częstotliwością *konsultacji pedagogicznych*, co może świadczyć o tym, że długość relacji ani subiektywne odczucia dotyczące współpracy nie determinują faktycznej intensywności działań pedagogicznych. Nie stwierdzono również istotnych korelacji między intensywnością *konsultacji pedagogicznych* a żadnym z analizowanych typów postaw partnerów współpracy: *postawami pozytywnymi* ($r = 0,05$; $p = 0,264$), *postawami neutralnymi* ($r = 0,01$; $p = 0,849$), *postawami negatywnymi: roszczeniowa* ($r = -0,03$; $p = 0,537$) i *obronna* ($r = 0,04$; $p = 0,410$). Istnieje prawdopodobieństwo, że postawy emocjonalno-komunikacyjne i społeczne nie mają bezpośredniego przełożenia na częstotliwość podejmowanych działań konsultacyjnych.

Podsumowując, *konsultacje pedagogiczne* pozostają w najsilniejszym związku z *dodatkowymi formami indywidualnymi*, czyli dało się zauważyć, że najskuteczniejsze są spotkania prowadzone w bezpośrednim kontakcie. Istotne znaczenie ma korespondencja, która sprzyja utrzymaniu częstych relacji i koordynacji działań. Zaś, w umiarkowanym stopniu kontakty telefoniczne ułatwiają prowadzenie konsultacji na odległość lub umawianie się na spotkania. Większość pozostałych powiązań ma charakter słaby, choć część z nich jest statystycznie istotna. Najwyższe istotne korelacje zaobserwowano pomiędzy intensywnością *konsultacji pedagogicznych* a *korzyściami dla dzieci, instytucji oraz nauczycieli*, co wskazuje na funkcjonalną rolę tych konsultacji w podnoszeniu jakości współpracy nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi. Dodatkowo, słaba, lecz istotna korelacja z *cechami partnerów współpracy* oraz jakością *komunikacji* podkreśla znaczenie kompetencji interpersonalnych i efektywnej wymiany informacji. Brak istotnych korelacji między intensywnością *konsultacji pedagogicznych* a *atmosferą współpracy*, czasem jej trwania oraz typami postaw partnerów wskazuje, że uwarunkowania emocjonalne i długość relacji nie determinują częstotliwości podejmowanych działań konsultacyjnych. Wyniki te akcentują znaczenie jakościowych, a nie jedynie deklaracyjnych czy relacyjnych aspektów badanego typu współpracy.

Kontakty korespondencyjne

Uzyskane wyniki pozwoliły na wyciągnięcie wniosku, że *kontakty korespondencyjne* silnie są powiązane z *kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,65$)

i dodatkowymi formami indywidualnymi ($r = 0,62$). Może mieć to związek z potrzebą utrzymywania stałego kontaktu pisemnego lub ustnego, aby był sprawny przepływ informacji, co ułatwi reakcję na bieżące potrzeby wychowawcze.

Na podstawie przeprowadzonej analizy korelacji ustalono, że związki pomiędzy częstotliwością kontaktów korespondencyjnych a pozostałymi analizowanymi zmiennymi mieszczą się w zakresie **słabej korelacji** ($r < 0,30$):

- korzyściami dla dzieci ($r = 0,22$),
- korzyściami dla instytucji ($r = 0,20$).

Oznacza to, że wzrost intensywności tej formy komunikacji może sprzyjać generowaniu pozytywnych rezultatów współpracy w obu tych obszarach.

Okazało się, że kontakty korespondencyjne były jeszcze w mniejszym stopniu powiązane z:

- korzyściami dla rodziców ($r = 0,13$),
- komunikacją ($r = 0,13$),
- czasem trwania współpracy ($r = 0,14$),
- cechami charakteryzującymi partnerów współpracy ($r = 0,15$),
- korzyściami dla nauczycieli ($r = 0,15$).

Wyniki te sugerują, że częstotliwość kontaktów pisemnych może w określonym stopniu wspierać wybrane aspekty współpracy między przedszkolem a podmiotami zewnętrznymi.

W odniesieniu do *atmosfery współpracy* korelacja okazała się **słaba i nieosiągająca poziomu istotności statystycznej** ($r = 0,07$; $p = 0,096$). Analiza wykazała ponadto, że kontakty korespondencyjne nie były istotnie związane z postawami pozytywnymi ($r = 0,04$; $p = 0,404$), postawami neutralnymi ($r = 0,02$; $p = 0,691$) ani z postawami negatywnymi: roszczeniową ($r = -0,03$; $p = 0,525$) i obronną ($r = 0,01$; $p = 0,853$) ($r = 0,02$; $p = 0,691$). Innymi słowy, brak wyraźnych powiązań między sposobem komunikacji a deklarowanymi postawami reprezentowanymi przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Podsumowując, kontakty korespondencyjne pełnią ważny element wspierający komunikację między partnerami współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Znaczący wpływ na ten aspekt mają rozmowy przez telefon oraz dodatkowe formy indywidualne. Stanowią one istotne narzędzie porządkujące i usprawniające współpracę. Poza tym, przeprowadzona analiza ukazała, że intensywność kontaktów korespondencyjnych

odgrywa umiarkowaną rolę we wzmacnianiu wybranych aspektów współpracy między przedszkolem a instytucjami i organizacjami, zwłaszcza w kontekście postrzeganych korzyści. Choć związki te mają charakter słaby, ich istotność statystyczna nie wyklucza, że pisemna forma komunikacji może stanowić czynnik wspierający budowanie harmonijnej współpracy. Jednocześnie wyniki nie potwierdzają istotnych związków między tą formą kontaktu a jakością relacji interpersonalnych czy postawami partnerów współpracy, co może świadczyć o ograniczonym wpływie korespondencji na głębsze aspekty interakcji.

Kontakty telefoniczne

Przeprowadzona analiza danych ukazała występowanie **umiarkowanej** i istotnej statystycznie korelacji pomiędzy częstotliwością *kontaktów telefonicznych* a *dotatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,42$) i *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,32$). Wszystko wskazuje na to, że rozmowy przez telefon sprzyjają podtrzymaniu i wzmocnieniu indywidualnych relacji pomiędzy partnerami oraz wspierają nauczycieli w ich codziennej aktywności zawodowej.

Okazało się, że występuje **słaba korelacja** pomiędzy *kontaktami telefonicznymi* a:

- *korzyściami dla rodziców* ($r = 0,29$),
- *korzyściami dla instytucji* ($r = 0,29$),
- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,20$)
- *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,21$).

Wyniki te wskazują, iż często prowadzone rozmowy przez telefon są istotnie powiązane z większymi korzyściami postrzeganymi wśród uczestników współpracy instytucjonalnej, w szczególności nauczycieli i rodziców, a także z cechami partnerów współdziałania.

Zaobserwowano ponadto bardzo **słabą**, aczkolwiek istotną statystycznie korelację między *kontaktami telefonicznymi* a *atmosferą współpracy* ($r = 0,12$; $p = 0,005$). Wynik ten może świadczyć o sprzyjającym wpływie podejmowanych rozmów przez telefon na budowanie pozytywnego klimatu współpracy, przy jednoczesnym uznaniu, że *atmosferę współpracy* kształtują także inne uwarunkowania.

W odniesieniu do deklarowanych postaw partnerów współpracy *kontakty telefoniczne* nie wykazały istotnych związków z *postawami pozytywnymi*.

mi ($r = 0,08$; $p = 0,063$), postawami neutralnymi ($r = -0,05$; $p = 0,299$) ani postawami negatywnymi: roszczeniową ($r = -0,01$; $p = 0,897$) i obronną ($r = -0,06$; $p = 0,197$). Brak istotnych korelacji sugeruje, iż intensywność kontaktów telefonicznych nie wpływa w znaczący sposób na deklarowany sposób zaangażowania partnerów we współpracę. Dodatkowo nie stwierdzono istotnych związków między kontaktami telefonicznymi a czasem trwania współpracy ($r = 0,06$; $p = 0,187$) oraz komunikacją ($r = 0,05$; $p = 0,225$).

Podsumowując, przeprowadzona analiza wykazała występowanie dwóch korelacji o charakterze umiarkowanym oraz kilku korelacji słabych, lecz istotnych statystycznie. Korelacja między częstością kontaktów telefonicznych a postrzeganymi korzyściami dla nauczycieli osiągnęła poziom umiarkowanego współwystępowania, co może wskazywać na wyraźniejszy związek tej formy komunikacji z kompetencjami nauczycieli przedszkoli w relacjach międzyinstytucjonalnych. Podobnie umiarkowane powiązania zaobserwowano z dodatkowymi formami indywidualnymi, czyli kontakty telefoniczne stanowią ważne uzupełnienie sposobów kontaktów indywidualnych, co ostatecznie wzmacnia relacje między partnerami współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Pozostałe związki, które odnoszą się do korzyści dla rodziców, dzieci i instytucji oraz do cech partnerów współpracy, zakwalifikowano jako korelacje słabe. Można więc przypuszczać, że kontakty telefoniczne są pozytywnie, choć niezbyt silnie powiązane z odczuwanymi rezultatami współdziałania i atrybuty współdziałających stron. Zaobserwowano bardzo słabą, ale istotną korelację z atmosferą współpracy, co może określać jedynie pośredni wpływ kontaktów telefonicznych na klimat relacji, wskazując równocześnie na istnienie wielu innych czynników warunkujących ten wymiar współdziałania. Brak istotnych statystycznie korelacji z deklarowanymi postawami partnerów, czasem trwania współpracy oraz kompetencjami komunikacyjnymi może świadczyć o tym, że częstotliwość kontaktów telefonicznych nie stanowi czynnika decydującego o charakterze i dynamice zaangażowania we współpracę.

Dodatkowe formy indywidualne

Wyraźną tendencję dostrzeżono w odniesieniu do ocenianych korzyści wynikających ze współpracy. **Istotne słabe dodatnie korelacje** odnotowano między dodatkowymi formami indywidualnymi a:

- *korzyściami dla dzieci* ($r = 0,22$)
- *korzyściami dla instytucji* ($r = 0,21$).

Wskazuje to, że większe zaangażowanie w *dotatkowe formy indywidualne* współpracy jest związane z wyższą oceną efektów tej współpracy przez różne grupy uczestników środowiska przedszkolnego.

W przeprowadzonym badaniu zaobserwowano tendencję wskazującą, że częstsze stosowanie *dotatkowych form indywidualnych* we współpracy **bardzo słabo** koreluje z:

- *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,10$),
- *atmosferą współpracy* ($r = 0,10$),
- *czasem trwania współpracy* ($r = 0,12$),
- *komunikacją* ($r = 0,11$),
- *korzyściami dla rodziców* ($r = 0,14$),
- *korzyściami dla nauczycieli* ($r = 0,19$).

Chociaż siła tych związków jest niewielka, ich istotność statystyczna sugeruje, że *dotatkowe formy indywidualne* mogą sprzyjać jakościowym aspektom współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Zaobserwowano, że korelacje z deklarowaną *postawą aktywną* ($r = 0,04$; $p = 0,393$), *postawą roszczeniową* ($r = -0,02$; $p = 0,675$), *postawą obronną* ($r = 0,06$; $p = 0,163$) oraz *postawą obojętną* ($r = 0,00$; $p = 0,971$) są **nieistotne statystycznie**. W praktyce może to oznaczać, iż stosowanie *dotatkowych form indywidualnych* pozostaje niezależne od charakteru prezentowanych postaw.

Podsumowując, analiza związku między częstością stosowania *dotatkowych form indywidualnych* a wybranymi aspektami współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami ujawniła, że intensywność tych działań koreluje w sposób istotny, choć słabo przede wszystkim z oceną *korzyści dla dzieci i instytucji*. Oznacza to, że większe zaangażowanie w indywidualne formy współpracy może wspierać realizację celów przedszkola i poprawiać efektywność działań na rzecz dzieci. Słabe, ale istotne korelacje z innymi zmiennymi – takimi jak *komunikacja*, *atmosfera współpracy*, *czas trwania współpracy* czy *korzyści dla nauczycieli i rodziców* – sugerują, że tego rodzaju działania mogą mieć pozytywny, choć ograniczony wpływ także na jakość relacji i współdziałania. Brak istotnych powiązań z postawami partnerów współpracy wskazuje natomiast, że stosowanie *dotatkowych form indywidualnych* nie jest uzależnione od deklarowanych nastawień emocjonalnych czy społecznych reprezentowanych przez osoby uczestniczące w tych relacjach.

Kolejnym etapem analizy pozyskanych danych w prezentowanym projekcie badawczym była ocena korelacji pomiędzy czynnikami ułatwiającymi współpracę a uwarunkowaniami relacji oraz korzyściami wynikającymi ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Analiza ta pozwala na głębsze zrozumienie, w jaki sposób określone elementy środowiska społeczno-instytucjonalnego wpływają na jakość i efektywność współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami, a także jakie potencjalne obszary wymagają wsparcia lub rozwoju. Ocena korelacji między zmiennymi umożliwia identyfikację istotnych powiązań, które mogą stanowić podstawę do formułowania rekomendacji praktycznych oraz kierunków dalszych badań. Wyniki przeprowadzonych analiz zaprezentowano w tabeli 35.

Tabela 35. Korelacje uwarunkowań optymalizujących współpracę z uwarunkowaniami relacji i korzyściami

Uwarunkowania współpracy				Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	Atmosfera współpracy	Czas trwania współpracy	
Uwarunkowania działania							
Uwarunkowania relacji	Komunikacja			<i>r</i>	-0,06	0,01	-0,02
				<i>p</i>	0,214	0,892	0,739
	Postawy	pozytywne	aktywna	<i>r</i>	-0,03	0,01	0,05
				<i>p</i>	0,525	0,759	0,252
		negatywne	roszczeniowa	<i>r</i>	0,03	0,01	0,02
				<i>p</i>	0,482	0,748	0,677
			obronna	<i>r</i>	0,01	0,02	0,06
				<i>p</i>	0,760	0,598	0,214
		neutralne	obojętna	<i>r</i>	0,09	-0,03	-0,04
				<i>p</i>	0,051	0,513	0,429
Efekty współpracy							
Korzyści	dla dzieci			<i>r</i>	0,33	0,26	0,15
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,001
	dla rodziców			<i>r</i>	0,34	0,22	-0,01
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,880
	dla nauczycieli			<i>r</i>	0,34	0,27	0,01
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,801
	dla instytucji			<i>r</i>	0,22	0,29	0,08
				<i>p</i>	<0,001	<0,001	0,079

Źródło: badania własne

Cechy charakteryzujące partnerów współpracy

Analiza danych zawartych w tabeli dotyczy związku między *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* a wybranymi aspektami relacji nauczycieli przedszkoli z przedstawicielami instytucji i organizacji. Istotne dodatnie korelacje odnotowano w odniesieniu do korzyści wynikających ze współpracy, wskazując na **umiarkowaną** siłę współwystępowania. Wyższe wartości cech charakteryzujących partnerów współpracy były istotnie związane z wyższymi ocenami *korzyści dla dzieci* ($r = 0,33$), *korzyści dla rodziców* ($r = 0,34$) oraz *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,34$).

Ponadto odnotowano również istotną, bardzo słabą, dodatnią korelację z oceną *korzyści dla instytucji* ($r = 0,22$). Otrzymane wyniki sugerują, że *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* mogą istotnie wspierać postrzeganie efektów współdziałania w kontekście różnych grup uczestników badanego procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Analiza związku między *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* a innymi zmiennymi wykazała zróżnicowane wyniki. Nie odnotowano istotnych statystycznie korelacji pomiędzy *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* a poziomem *komunikacji* ($r = -0,06$; $p = 0,214$), deklarowanymi *postawami pozytywnymi* ($r = -0,03$; $p = 0,525$), *postawami negatywnymi: roszczeniową* ($r = 0,03$; $p = 0,482$) i *obronną* ($r = 0,01$; $p = 0,760$). Wszystko wskazuje na to, że sposób komunikowania się oraz charakter prezentowanych postaw w tych obszarach nie jest bezpośrednio powiązany z cechami przypisywanymi partnerom współpracy. Korelacja pomiędzy *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* a deklarowaną *postawą neutralną* osiągnęła poziom graniczny istotności statystycznej ($r = 0,09$; $p = 0,051$), co może wskazywać na pewną tendencję do dodatniego związku, jednak wymaga dalszych badań.

Podsumowując, *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* mają istotne znaczenie dla postrzegania efektów współdziałania nauczycieli przedszkoli z przedstawicielami instytucji i organizacji. Wyniki analizy korelacji wykazały, że wyższe oceny tych cech są umiarkowanie związane z wyższym poziomem odczuwanych korzyści, zwłaszcza dla dzieci, rodziców i nauczycieli. Słabszy, choć również istotny związek odnotowano w odniesieniu do *korzyści dla instytucji*. Brak statystycznie istotnych korelacji między cechami partnerów a poziomem komunikacji i większością postaw wskazuje nato-

miast, że te elementy współpracy są kształtowane przez inne uwarunkowania. Uzyskane wyniki podkreślają znaczenie jakościowych aspektów osobowych i zawodowych partnerów we wspieraniu skutecznej współpracy.

Atmosfera współpracy

Badania wykazały, że korelacja *atmosfery współpracy* z pewnymi zmiennymi, takimi jak:

- *korzyści dla rodziców* ($r = 0,22$),
- *korzyści dla dzieci* ($r = 0,26$),
- *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,27$),
- *korzyści dla instytucji* ($r = 0,29$),

jest słaba, dodatnia i istotna statystycznie.

Wyniki te mogą świadczyć o tym, że dobra atmosfera procesu współpracy z podmiotami zewnętrznymi sprzyja rozwojowi dzieci w szerokim tego słowa znaczeniu oraz wzmacnia poczucie wsparcia i satysfakcji zawodowej wśród nauczycieli. Ponadto korelacja *korzyści dla rodziców* wskazuje na pozytywny wpływ *atmosfery współpracy* na relacje i współdziałanie z rodzicami, choć siła tego związku jest nieco niższa w porównaniu z pozostałymi korzyściami. Zgodnie z wynikami *korzyści dla instytucji* wykazują w tej grupie zmiennych najsilniejszą dodatnią korelację, co sugeruje, że poprawa *atmosfery współpracy* w instytucji edukacyjnej przekłada się na wymierne korzyści organizacyjne, takie jak lepsza struktura działania czy zwiększona efektywność.

Poza tym okazało się, że *komunikacja* ($r = 0,01$; $p = 0,892$) oraz deklarowane postawy uczestników: *pozytywne* ($r = 0,01$; $p = 0,759$), *neutralne* ($r = -0,03$; $p = 0,513$) oraz *negatywne – roszczeniowa* ($r = 0,01$; $p = 0,748$) i *obronna* ($r = 0,02$; $p = 0,598$) nie wykazują znaczącego związku z *atmosferą współpracy*. Nie jest wykluczone, że zmienne te nie są bezpośrednio związane z jakością współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Można przypuszczać, że na *komunikację* i na kształtowanie się opiniowanych postaw wpływają inne uwarunkowania.

Przeprowadzona analiza wykazała, że pozytywna *atmosfera współpracy* nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami sprzyja wyższej ocenie korzyści wynikających z tego współdziałania, zwłaszcza w odniesieniu do nauczycieli, dzieci, instytucji oraz – w nieco mniejszym stopniu – rodziców. Uzyskane korelacje, choć słabe, były istotne statystycznie, co wskazuje

na rzeczywisty, ale ograniczony wpływ klimatu współpracy na postrzegane efekty. Jednocześnie brak istotnych związków z *komunikacją* oraz deklarowanymi postawami uczestników ukazuje, że te aspekty relacji mogą współwystępować z innymi uwarunkowaniami niż sama *atmosfera współpracy*. Wyniki podkreślają znaczenie dbałości o klimat współdziałania jako elementu wspierającego proces współpracy przedszkola z otoczeniem społecznym.

Czas trwania współpracy

Analiza wykazała, że *czas trwania współpracy* był **bardzo słabo** i istotnie statystycznie skorelowany wyłącznie z oceną *korzyści dla dzieci* ($r = 0,15$). Otrzymany wynik wskazuje, że dłuższy okres współpracy sprzyjał wyższej ocenie korzyści odnoszonych przez dzieci. W odniesieniu do pozostałych zmiennych nie stwierdzono istotnych statystycznie związków. W szczególności, *czas trwania współpracy* **nie był istotnie związany** z *komunikacją* ($r = -0,02$; $p = 0,739$), deklarowanymi postawami: *pozytywnymi* ($r = 0,05$; $p = 0,252$), *neutralnymi* ($r = -0,04$; $p = 0,429$) ani *negatywnymi – roszczeniową* ($r = 0,02$; $p = 0,677$) i *obronną* ($r = 0,06$; $p = 0,214$). Nie odnotowano również istotnych korelacji z oceną *korzyści dla rodziców* ($r = -0,01$; $p = 0,880$), *korzyści dla nauczycieli* ($r = 0,01$; $p = 0,801$) oraz *korzyści dla instytucji* ($r = 0,08$; $p = 0,079$). Oznacza to, że długość współpracy nie miała istotnego wpływu na te aspekty relacji przedszkola z otoczeniem instytucjonalnym.

Podsumowując, przeprowadzona analiza wykazała, że *czas trwania współpracy* nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami był istotnie statystycznie skorelowany jedynie z oceną *korzyści dla dzieci*, przy czym siła tego związku była bardzo słaba. Nieodnotowanie istotnych statystycznie związków między *czasem trwania współpracy* a takimi zmiennymi, jak *komunikacja*, postawy uczestników oraz *korzyści dla rodziców*, *nauczycieli* i *instytucji*, wskazuje, że długość współdziałania nie odgrywa istotnej roli w kształtowaniu tych elementów relacji przedszkola z partnerami zewnętrznymi.

W ostatniej części przeprowadzono analizę korelacji między komunikacją, korzyściami i postawami. Celem niniejszej analizy jest identyfikacja korelacji pomiędzy wybranymi uwarunkowaniami a efektami współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami, ze szczególnym uwzględnieniem postaw uczestników oraz ocenianych korzyści wynikających z tej współpracy. Uwzględniono dwa główne obszary: uwarunkowania relacji

(komunikacja oraz postawy uczestników) oraz korzyści płynące ze współpracy dla dzieci, rodziców, nauczycieli i instytucji. Dane zostały zaprezentowane w formie tabeli zawierającej współczynniki korelacji rang Spearmana (r) oraz poziomy istotności statystycznej (p) dla zależności między zmiennymi. Wyniki analiz zamieszczono w tabeli 36.

Tabela 36. Korelacje między uwarunkowaniami relacji i korzyściami wewnątrz kategorii oraz pomiędzy kategoriami

Uwarunkowania współpracy												Komunikacja	Korzyści dla dzieci	Korzyści dla rodziców	Korzyści dla nauczycieli	Korzyści dla instytucji	Postawa aktywna	Postawa roszczeniowa	Postawa obronna	Postawa obojętna
Uwarunkowania działania																				
Uwarunkowania relacji	Komunikacja		<i>r</i>	-																
			<i>p</i>																	
	Postawy	pozytywne	aktywna	<i>r</i>	0,52	0,03	-0,01	0,05	0,02	-										
				<i>p</i>	<0,001	0,547	0,813	0,242	0,607											
		negatywne	roszczeniowa	<i>r</i>	-0,22	0,07	0,07	0,11	0,04	-0,30	-									
				<i>p</i>	<0,001	0,091	0,116	0,013	0,340	<0,001										
			obronna	<i>r</i>	-0,16	0,07	-0,04	0,00	0,04	-0,23	0,05	-								
				<i>p</i>	<0,001	0,086	0,408	0,956	0,431	<0,001	0,251									
		neutralne	obojętna	<i>r</i>	-0,39	-0,03	0,01	-0,04	-0,05	-0,60	-0,03	0,22	-							
				<i>p</i>	<0,001	0,526	0,867	0,318	0,309	<0,001	0,561	<0,001								
Efekty współpracy																				
Korzyści		dla dzieci	<i>r</i>	0,00	-															
			<i>p</i>	0,928																
		dla rodziców	<i>r</i>	-0,07	0,57	-														
			<i>p</i>	0,106	<0,001															
		dla nauczycieli	<i>r</i>	-0,05	0,67	0,69	-													
			<i>p</i>	0,299	<0,001	<0,001														
		dla instytucji	<i>r</i>	-0,03	0,45	0,50	0,60	-												
			<i>p</i>	0,531	<0,001	<0,001	<0,001													

Źródło: badania własne

Komunikacja

Komunikacja interpersonalna odgrywa istotną rolę w kształtowaniu postaw, relacji i zaangażowania uczestników dialogu społecznego. W literaturze podkreśla się jej wpływ na efektywność współpracy i jakość kontaktów międzyludzkich. **Analiza wyników wykazała, że komunikacja istotnie koreluje z wybranymi postawami uczestników badania.** Najsilniejszy związek odnotowano między *komunikacją* a *postawą pozytywną* – korelacja dodatnia, silna ($r = 0,52$; $p < 0,001$), co może świadczyć o tym, że efektywna *komunikacja* sprzyja większemu zaangażowaniu i inicjatywie w działaniu. Wraz ze wzrostem kompetencji komunikacyjnych wzrasta także aktywność uczestników w relacjach międzyludzkich.

Z kolei między *komunikacją* a postawami: *neutralnymi* ($r = -0,39$; $p < 0,001$) i *negatywnymi* – *roszczeniową* ($r = -0,22$; $p < 0,001$), *obronną* ($r = -0,16$; $p < 0,001$) występują korelacje ujemne, odpowiednio: umiarkowana, słaba i bardzo słaba. Wyniki te określają, że lepsza *komunikacja* może przyczyniać się do redukcji postaw o charakterze negatywnym, ogranicza przejawy obojętności, roszczeniowości i defensywności, jednocześnie, sprzyjając bardziej konstruktywnej postawie wobec współpracy.

W badanym materiale nie wykazano natomiast istotnych korelacji między *komunikacją* a ocenianymi korzyściami z perspektywy dzieci ($r = 0,00$; $p = 0,928$), rodziców ($r = -0,07$; $p = 0,106$), nauczycieli ($r = -0,05$; $p = 0,299$) i instytucji ($r = -0,03$; $p = 0,531$). Wyniki te mogą wskazywać, że w tych obszarach uwarunkowania inne niż *komunikacja* odgrywają istotniejszą rolę w kształtowaniu odczuwanych korzyści.

Podsumowując, wyniki analizy potwierdzają istotną rolę *komunikacji* w kształtowaniu postaw uczestników procesu współpracy. Szczególnie silny związek z *postawą pozytywną* wskazuje, że dobra *komunikacja* sprzyja zaangażowaniu i inicjatywie. Jednocześnie zaobserwowano ujemne korelacje z *postawami negatywnymi*, co sugeruje, że poprawa jakości *komunikacji* może ograniczać obojętność, roszczeniowość i obronność. Brak korelacji z korzyściami wskazuje na wpływ innych uwarunkowań.

Korzyści dla dzieci

W przeprowadzonej analizie korelacji uzyskano zróżnicowaną istotność statystyczną tych związków. Szczególnie **silne** i istotne statystycznie korelacje odnotowano pomiędzy postrzeganiem *korzyści dla dzieci* a korzy-

ściami dla nauczycieli ($r = 0,67$, $p < 0,001$) oraz korzyściami dla rodziców ($r = 0,57$, $p < 0,001$). Być może poprawa sytuacji dzieci prowadzi do lepszych efektów dla samych nauczycieli. Taki związek może wskazywać na to, że nauczyciele odnoszą korzyści w postaci lepszej efektywności swojej pracy i pozytywnego wpływu na rozwój dzieci, co w długim okresie może wpłynąć na ich poczucie spełnienia zawodowego i satysfakcji z podejmowanych działań. Szczególnie wyraźne są pozytywne korelacje z *korzyściami dla rodziców*, można wnioskować, że im większe *korzyści dla dzieci*, tym bardziej korzystne są one także rodziców.

Analiza korelacji między *korzyściami dla dzieci a dla instytucji* ($r = 0,45$, $p < 0,001$) ujawnia **umiarkowane** i istotne korelacje. Szczególnie wyraźne są pozytywne korelacje z *korzyściami dla rodziców*, więc im większe są *korzyści dla dzieci*, tym bardziej korzystne są one także dla rodziców. Związek z *korzyściami dla instytucji* jest również istotny, choć nieco słabszy.

Z kolei korelacje między deklarowanymi postawami a *korzyściami dla dzieci* wskazują na brak istotnych statystycznie związków (*pozytywne*: $r = 0,03$, $p = 0,547$; *neutralne*: $r = -0,03$, $p = 0,526$; *negatywne – roszczeniowa*: $r = 0,07$, $p = 0,091$ oraz *obronna*: $r = 0,07$, $p = 0,086$). Choć istnieją pewne tendencje w przypadku postaw roszczeniowej i obronnej, brak istotności statystycznej ($p > 0,05$) uniemożliwia ich uznanie za istotne czynniki we współwystępowaniu z *korzyściami dla badanych grup*.

Analiza wyników badań wykazała, że *korzyści dla dzieci* są silnie powiązane z pozytywnymi efektami dla nauczycieli i rodziców. Poprawa sytuacji dzieci sprzyja większej efektywności pracy nauczycieli oraz lepszej współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami. Wskazano również na korzystny, choć nieco słabszy związek między *korzyściami dla dzieci a korzyściami dla instytucji*. Natomiast nie stwierdzono istotnych powiązań między deklarowanymi postawami a postrzeganymi *korzyściami dla dzieci*, co sugeruje, że same postawy nie mają większego wpływu na ocenę efektów oddziaływań wychowawczych.

Korzyści dla rodziców

Analiza korelacji pomiędzy *korzyściami dla rodziców a różnymi deklarowanymi postawami uczestników procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami oraz korzyściami dla nauczycieli i instytucji* wskazuje na interesujące wyniki, które wymagają szczegółowego omó-

wienia. Z danych wynika, że analiza korelacji pomiędzy *korzyściami dla rodziców* a *korzyściami dla nauczycieli* wykazała **silną** korelację ($r = 0,69$; $p < 0,001$), a wartość „p” sugeruje, że związek ten jest statystycznie istotny. Warto zauważyć, że silna korelacja wskazuje na to, iż większe *korzyści dla rodziców* są związane z większymi *korzyściami dla nauczycieli*, czyli współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami oraz wzajemne korzyści między tymi grupami są istotnym elementem procesu edukacyjnego.

Z kolei *korzyści dla instytucji* ($r = 0,50$, $p < 0,001$) wykazały **umiarkowaną** korelację z *korzyściami dla rodziców*, nie jest wykluczone, że lepsze wyniki osiągane przez rodziców mogą prowadzić do korzyści również dla instytucji i organizacji biorących udział w życiu przedszkoli.

Natomiast w przypadku *postawy pozytywnej* korelacja ($r = -0,01$) jest niemal zerowa, a wartość $p = 0,813$ wskazuje na brak istotności statystycznej. W związku z tym, nie ma wystarczających dowodów na istnienie związku między aktywnym podejściem partnerów a postrzeganymi korzyściami. W przypadku *postaw negatywnych* otrzymano, że *postawa roszczeniowa* również wykazuje słabą korelację ($r = 0,07$; $p = 0,116$), a wartość „p” wskazuje, że związek ten nie jest istotny. W przypadku *postawy obronnej*, korelacja $r = -0,04$ – jest równie niewielka, a wartość $p = 0,408$ także potwierdza brak statystycznej istotności. Deklarowana *postawa neutralna* ($r = 0,01$, $p = 0,867$) wykazuje niemal zerową korelację oraz bardzo wysoką wartość „p”, co jednoznacznie wskazuje na brak istotnego związku między tą postawą a *korzyściami dla rodziców*.

Korzyści dla nauczycieli

Z analizy związku pomiędzy *korzyściami dla nauczycieli* a *korzyściami dla instytucji* dostrzeżono silną i wysoce istotną statystycznie korelację dodatnią ($r = 0,60$; $p < 0,001$). Można przypuszczać, że w sytuacjach, w których instytucje i organizacje współpracujące z przedszkolami odnoszą korzyści, również nauczyciele w większym stopniu dostrzegają własne profity. Świadczy to o silnym powiązaniu pomiędzy indywidualnymi i instytucjonalnymi aspektami postrzeganej wartości podejmowanych działań.

W przypadku deklarowanej *negatywnej postawy roszczeniowej* odnotowano **bardzo słabą**, lecz istotną statystycznie korelację dodatnią ($r = 0,11$; $p = 0,013$). Wydaje się, że nauczyciele przejawiający bardziej roszczeniowe

podejście, dostrzegają nieco większe korzyści wynikające z analizowanego kontekstu.

Analiza wykazała, że korzyści osiągane przez nauczycieli wykazują bardzo słabą i nieistotną statystycznie korelację z deklarowanymi *postawami pozytywnymi* ($r = 0,05$; $p = 0,242$). Wynik ten wskazuje, że przejawiane aktywności nie pozostają w istotnym związku z poziomem odczuwanych korzyści. Z kolei korelacja pomiędzy *korzyściami dla nauczycieli* a deklarowaną *negatywną postawą obronną* była zerowa ($r = 0,00$; $p = 0,956$), co jednoznacznie wskazuje na **brak związku** między tymi zmiennymi. Podobnie w przypadku deklarowanej *postawy neutralnej* odnotowano bardzo słabą, ujemną, lecz nieistotną statystycznie korelację ($r = -0,04$; $p = 0,318$). Co oznacza, że brak zaangażowania nauczycieli nie wpływa istotnie na poziom odczuwanych przez nich korzyści.

Podsumowując, analiza wykazała silną korelację między *korzyściami dla nauczycieli* a *korzyściami dla instytucji*, co potwierdza współwystępowanie działań indywidualnych i systemowych w ramach współpracy nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi. W zakresie postaw partnerów jedynie *negatywna postawa roszczeniowa* wykazała istotny, choć bardzo słaby związek z poziomem dostrzeganych korzyści. Pozostałe postawy – aktywna, obronna i obojętna – nie korelowały istotnie z odczuwanymi przez nauczycieli profitami, co wskazuje na ich ograniczoną rolę w tym kontekście.

Korzyści dla instytucji

Zastosowana analiza korelacji umożliwiła ocenę siły i istotności statystycznej związków między badanymi zmiennymi. Okazało się, że nie ma istotnych statystycznie korelacji między **korzyściami dla instytucji** a żadną z badanych deklarowanych postaw: *aktywną* ($r = 0,02$; $p = 0,607$), *roszczeniową* ($r = 0,04$; $p = 0,340$), *obronną* ($r = 0,04$; $p = 0,431$) oraz *obojętną* ($r = -0,05$; $p = 0,309$).

Podsumowując, analiza wykazała brak istotnych statystycznie związków między postrzeganymi *korzyściami dla instytucji* a żadną z badanych postaw. Oznacza to, że poziom korzyści przypisywanych współpracy instytucjonalnej nie pozostaje w istotnym związku z typem deklarowanej postawy – niezależnie od jej charakteru (aktywnego, roszczeniowego, obronnego czy obojętnego).

Postawy pozytywne – postawa aktywna

Zastosowanie analizy korelacji umożliwiło określenie istotnych statystycznie korelacji oraz ocenę siły tych relacji zgodnie z przyjętą skalą interpretacyjną. Co istotne, wyniki wskazują na **silny** negatywny związek pomiędzy deklarowanymi *postawami pozytywnymi* a *postawami neutralnymi* ($r = -0,60$; $p < 0,001$). Oznacza to, iż osoby charakteryzujące się wysokim poziomem aktywności znacznie rzadziej przyjmują *postawę obojętną* wobec analizowanych kwestii.

Analiza współwystępowania między deklarowanymi *postawą aktywną* a innymi typami deklarowanych postaw ujawniła istotne statystycznie korelacje. W pierwszej kolejności wykazano ujemny, **słaby** związek pomiędzy deklarowaną *postawą pozytywną (aktywną)* a deklarowanymi *postawami negatywnymi: roszczeniową* ($r = -0,30$) i *obronną* ($r = -0,23$).

Podsumowując, wyniki analizy wskazują, że deklarowane postawy nie funkcjonują w oderwaniu od siebie, lecz pozostają ze sobą w istotnych relacjach. Szczególnie wyraźny jest silny negatywny związek między *postawami pozytywnymi (aktywną)* a *postawami neutralnymi (obojętną)*. Wydaje się, że osoby przejawiające wysoką aktywność znacznie rzadziej wykazują obojętność wobec współpracy z instytucjami i organizacjami. Dodatkowo, *postawy pozytywne (aktywna)* korelują ujemnie – choć słabiej – z *postawami negatywnymi: roszczeniową i obronną*, co może świadczyć o częściowym wykluczaniu się tych podejść. Wyniki te podkreślają wewnętrzną spójność niektórych postaw i ich znaczenie dla rozumienia zaangażowania nauczycieli w relacje z otoczeniem instytucjonalnym przedszkola.

Postawy negatywne – postawa roszczeniowa

Analiza danych przedstawiona poniżej dotyczy współwystępowania deklarowanych postaw nauczycieli przedszkoli w kontekście relacji z instytucjami i organizacjami wspierającymi działania edukacyjne przedszkoli. Celem badania było określenie, czy i w jakim stopniu poszczególne postawy – *roszczeniowa, obronna* oraz *obojętna* – pozostają ze sobą w związku, czy się wzajemnie wzmacniają, czy też wykluczają. Zastosowanie analizy korelacji pozwoliło na ocenę siły i istotności statystycznej powiązań pomiędzy tymi postawami, zgodnie z przyjętymi kryteriami interpretacyjnymi.

Analiza wykazała **brak istotnych statystycznie korelacji** między deklarowaną *negatywną postawą roszczeniową* a deklarowaną *negatywną postawą obronną* ($r = 0,05$; $p = 0,251$) oraz deklarowaną *postawą neutralną (obojętną)* ($r = -0,03$; $p = 0,561$). W obu przypadkach wartość „p” przekroczyła przyjęty poziom istotności ($\alpha = 0,05$), co oznacza, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej.

Podsumowując, nie stwierdzono istotnych statystycznie związków między *postawą roszczeniową* a *postawą obronną* ani *obojętną*. Oznacza to, że natężenie *postawy roszczeniowej* nie pozostaje w istotnym związku z nasileniem pozostałych postaw, a badane postawy funkcjonują niezależnie od siebie w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

Postawy negatywne – postawa obronna

Uzyskany wynik wskazuje na istotną statystycznie, dodatnią korelację pomiędzy deklarowaną *postawą obronną* a deklarowaną *neutralną postawą obojętną* ($r = 0,22$; $p < 0,001$). Oznacza to, że istnieje tendencja do współwystępowania obu postaw, choć siła tego związku jest stosunkowo niewielka.

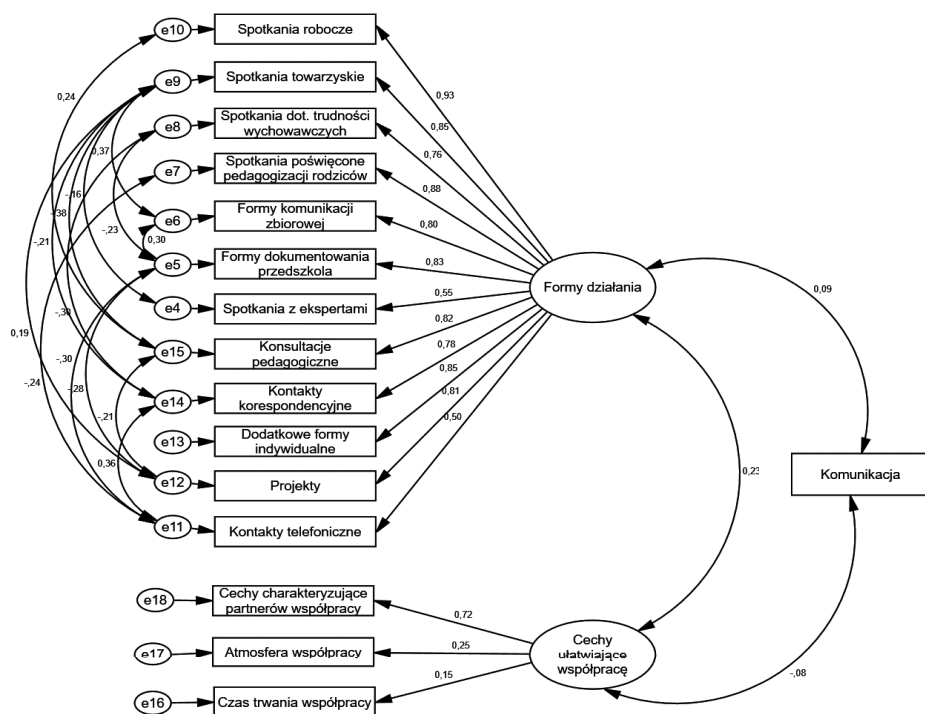
Podsumowując, wynik ten sugeruje, że osoby wykazujące wyższy poziom *postawy obronnej* mają również skłonność do przyjmowania *postawy obojętnej*, jednak relacja ta nie jest na tyle silna, by uznać te postawy za bezpośrednio związane. Niska, lecz istotna korelacja może wskazywać na złożoność mechanizmów psychologicznych leżących u podstaw obu postaw oraz na możliwość wpływu dodatkowych czynników moderujących tę kwestię.

Model współpracy – nauczyciele przedszkoli oraz instytucje i organizacje

Za pomocą programu IBM AMOS 24.0 opracowano zbiorczy model współpracy na podstawie odpowiedzi nauczycieli przedszkoli i respondentów reprezentujących różne instytucje i organizacje. Model uwzględniał trzy główne kategorie: formy działania, komunikację oraz pozostałe uwarunkowania (obejmujące m.in. *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* oraz uwarunkowania organizacyjne: *atmosferę współpracy, czas trwania współpracy*). Pierwotnie zakładana struktura modelu wykazała niedostateczne dopasowanie do danych empirycznych, w związku z czym – na podstawie indeksów modyfikacji (*modification indices*) – wprowadzono dodatkowe powiązania

między zmiennymi. Zmodyfikowany model charakteryzował się dobrym dopasowaniem do danych: $\chi^2/df = 3,39$; CFI = 0,960, RMSEA = 0,071 [95%CI 0,062;0,080], SRMR = 0,042. Zmodyfikowany model współpracy wykazał dobry poziom dopasowania do danych empirycznych. CFI i SRMR mieszczą się w zakresie bardzo dobrego dopasowania, RMSEA jest w granicach akceptowalnych, a stosunek: χ^2/df potwierdza poprawność modelu. Oznacza to, że struktura modelu – po wprowadzeniu dodatkowych powiązań – w adekwatny sposób odzwierciedla wzorce współpracy pomiędzy nauczycielami przedszkoli a instytucjami i organizacjami. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu zilustrowano na schemacie 12.

Powiązania pomiędzy komunikacją a formami działania okazały się nieistotne statystycznie ($r = -0,09$; $p = 0,184$), podobnie jak korelacje między komunikacją a czynnikami ułatwiającymi współpracę ($r = 0,09$; $p = 0,056$), co może wskazywać na jej niezależną rolę w procesach współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Pozostałe związki uwzględnione w modelu były istotne statystycznie ($p < 0,001$).



Schemat 12. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy nauczyciele – instytucje i organizacje

Spośród analizowanych form działania, największe znaczenie miały *spotkania robocze*, które – jak wskazują badania – sprzyjają wymianie informacji operacyjnych, koordynacji działań oraz wzmacnianiu współdziałania⁷⁷². To podkreśla znaczenie systematycznego planowania i koordynacji działań w ramach procesu współpracy. Na drugim miejscu uplasowały się *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców*, wspierające ich kompetencje wychowawcze i umożliwiające lepsze zrozumienie procesów edukacyjnych dzieci⁷⁷³. Trzecie miejsce zajęły *spotkania towarzyskie* oraz *dodatkowe formy indywidualne*, które – mimo mniej formalnego charakteru – sprzyjają budowaniu relacji i wzmacnianiu zaufania między partnerami współpracy⁷⁷⁴. Wśród pozostałych uwarunkowań kluczowe okazały się *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, takie jak wiek, wykształcenie, asertywność, kompetencje komunikacyjne, doświadczenia partnerów w obszarze współpracy. Oczywiście jest, że to właśnie jakość relacji interpersonalnych oraz kompetencje społeczne uczestników tego procesu istotnie wpływają na efektywność współdziałania⁷⁷⁵.

Podsumowując, komunikacja nie wykazuje istotnych statystycznie związków z formami działania ani z czynnikami ułatwiającymi współpracę. Największe oddziaływanie spośród form działania mają *spotkania robocze*. Z kolei *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców*, *spotkania towarzyskie* oraz *dodatkowe formy indywidualne* odgrywają istotną rolę, wspierając zarówno rozwój kompetencji rodzicielskich, jak i relacje interpersonalne. Istotne znaczenie mają również *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, co potwierdza wagę uwarunkowań osobowych i relacyjnych w efektywnej współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami.

W kolejnym etapie modelu współpracy włączono cele działania oraz korzyści wynikające z tej współpracy na rzecz dzieci, rodziców, nauczycieli oraz samych instytucji i organizacji. Analizowany model wykazał dobre dopasowanie do danych empirycznych: $\chi^2/df = 3,65$; CFI = 0,912, RMSEA = 0,075

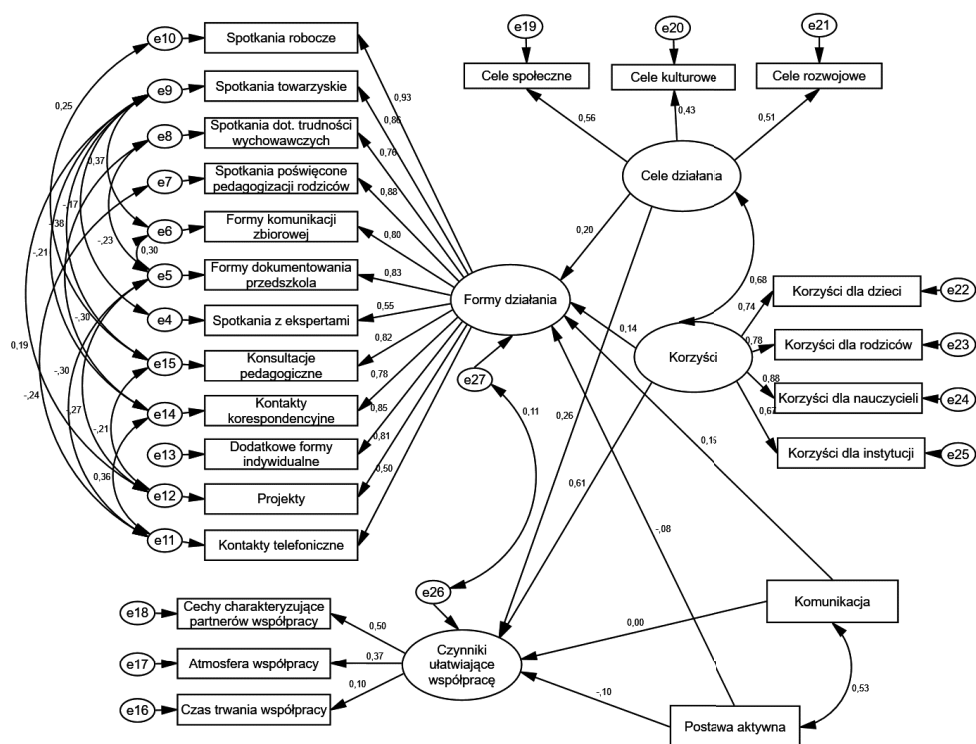
⁷⁷² J.L. Epstein, *School, Family and Community Partnerships: Caring for the Children We Share*, (w:) J.L. Epstein, M.G. Sanders, B. S. Simon, K. Clark Alinas, N. Rodriguez Janson, Frances L. Van Voorhis, *School, Family and Community Partnerships. Your Handbook for Action*, Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, California 2002, s. 7-29.

⁷⁷³ B. Śliwerski, *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, Wydawnictwo Pedagogiczne „Operon”, Gdynia 2010.

⁷⁷⁴ G. Dehleberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w edukacji dziecięcej*, B. Żak (tłum.), Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007.

⁷⁷⁵ R. Tanaś, *Komunikacja w szkole. Konteksty i wyzwania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.

[95%CI 0,070;0,080], SRMR = 0,062. Podsumowując, wszystkie wskaźniki (χ^2/df , CFI, RMSEA, SRMR) sugerują, że model współpracy jest dobrze dopasowany do danych. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu zilustrowano na schemacie 13.



Schemat 13. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu korelacji między współpracą a korzyściami, celami ogólnymi, postawami i komunikacją

Przeprowadzona analiza statystyczna wskazuje na zróżnicowanie korelacji między badanymi zmiennymi a formami działania oraz uwarunkowaniami współpracy i korzyściami. Wykazano, że korzyści nie były związane z formami działania ($\beta = 0,14$; $p = 0,108$). Natomiast stwierdzono istotny, pozytywny związek między korzyściami a czynnikami ułatwiającymi współpracę ($\beta = 0,61$; $p < 0,001$), co potwierdza fakt, że odpowiednie warunki mogą zwiększyć efektywność działań współpracy, prowadząc do większych korzyści. Analiza statystyczna danych wskazała na brak związku między *postawą aktywną* a formami działania ($\beta = -0,08$; $p = 0,256$), jak i czynnikami ułatwiającymi

współpracę ($\beta = -0,10$; $p = 0,130$). Może być to związane z motywacją wewnętrzną partnerów współpracy oraz interakcjami między uczestnikami⁷⁷⁶. Wynika z tego, że samo zaangażowanie nie wystarcza, aby zapewnić efektywność współpracy, mogą występować inne uwarunkowania, które mocniej determinują jej sukces. Komunikacja nie była związana z czynnikami ułatwiającymi współpracę ($\beta < 0,01$; $p = 0,977$), natomiast była dodatnio związana z obiema formami działania ($\beta = 0,15$; $p = 0,005$). Badania pokazały, że komunikacja wspiera koordynację działań, jej efektywność jest elementem predykcyjnym sukcesu współpracy nauczycieli współpracy z instytucjami i organizacjami, zarówno w kontekście działań indywidualnych, jak i grupowych⁷⁷⁷. Cele działania nie były związane z formami działania ($\beta = 0,26$; $p = 0,129$) oraz z czynnikami ułatwiającymi współpracę ($\beta = 0,20$; $p = 0,071$). Co może sugerować, że na tej konkretnej próbie cele działania nie mają decydującego wpływu na efektywność współpracy.

Wnioski z analizy podkreślają złożoność procesów współpracy między nauczycielami przedszkoli a instytucjami i organizacjami. Zauważalny związek pomiędzy korzyściami wynikającymi ze współpracy a innymi uwarunkowaniami wskazuje na istotność dostrzegania wymiernych efektów współdziałania. Warto jednak zwrócić uwagę na brak istotnego związku między *postawą aktywną* a formami działania oraz innymi zmiennymi, co może implikować, że sama chęć angażowania się nie zawsze przekłada się na konkretne strategie współpracy. Interesującym aspektem jest pozytywny wpływ komunikacji na formy działania, co pozwala wnioskować, że efektywna wymiana informacji jest kluczowa w kształtowaniu sposobów realizacji współpracy. Z drugiej strony, brak związku między celami działania a formami działania prawdopodobnie świadczy o tym, że przedszkola i podmioty zewnętrzne mogą realizować współpracę w sposób mniej ukierunkowany na konkretne cele lub że cele definiowane są w sposób ogólny, co ułatwia ich osiągnięcie.

⁷⁷⁶ J. Górski, *Psychologia organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Akademickie, Wrocław 2011.

⁷⁷⁷ R. Kozielski, E. Kwiatkowska, *Komunikacja organizacyjna: Teoria, badania, zastosowania*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2012.

PODSUMOWANIE BADAŃ

Podsumowanie badań w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci

Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci jest procesem wielowymiarowym, wymagającym koordynacji działań, świadomego planowania celów edukacyjnych oraz doboru odpowiednich form aktywności, zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych. Kluczową rolę w tym procesie pełnią nauczyciele jako inicjatorzy i organizatorzy interakcji, w których ważne miejsce zajmuje rodzina, w tym nie tylko rodzice, ale także dziadkowie. Badania ukazują, że aktywność dziadków jest w praktyce często niedoceniana, a wnosi istotny wkład emocjonalny, społeczny i kulturowy w rozwój dziecka wolnego. Wymaga on szerszego ujęcia sformalizowanego w modelach współpracy typu „dziecko – rodzice – dziadkowie – nauczyciele”, z poszanowaniem autonomii i możliwości jednostkowych każdego uczestnika procesu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Refleksja teoretyczna, oparta na filozofii i antropologii (m.in. M. Heidegger, C. Rogers, J. Bugent) oraz koncepcjach demokracji edukacyjnej (np. I. Wallerstein), podkreśla znaczenie autentyczności, wolności i równości jako fundamentów relacji międzyludzkich. Implementacja tych wartości w praktyce przedszkolnej napotyka jednak na przeszkody, wynikające m.in. z utrwala-
lonych schematów ról rodziców, dziadków i nauczycieli oraz rozbieżnych oczekiwań wobec metod wychowawczych. Dlatego skuteczna współpraca wymaga uruchomienia instrumentów negocjacyjnych, strategii rozwiązywania sporów oraz elastycznego dostosowania form działania do potrzeb uczestników współdziałania. Analizy programów współpracy krajowej i międzynarodowej dowodzą, że ich efektywność zależy od lokalnych uwarunkowań kulturowych, społecznych, ekonomicznych i religijnych. W praktyce udział rodzin bywa redukowany do kwestii organizacyjnych i finansowych. Istnieją jednak modele, które umożliwiają pełniejszą partycypację, przykładem jest koncepcja Reggio Emilii, w której rodzice i lokalna społeczność aktywnie uczestniczą w życiu przedszkola, wzmacniając demokrację i pod-

miotowość dziecka. Tutaj dziecko jest postrzegane jako aktywny uczestnik procesów edukacyjnych i społecznych, którego autonomia rozwija się w warunkach partnerstwa i wzajemnego szacunku.

W tradycyjnych modelach, popularnych w polskich przedszkolach, brakuje przestrzeni sprzyjającej kształtowaniu się demokracji. Bariery w tym obszarze wynikają m.in. z ograniczeń finansowych, różnic w systemach wartości, braku znajomości norm prawnych presji czasowej i instytucjonalnej, rozproszenia działań podejmowanych przez różne instytucje. Efektywność współdziałania zależy zatem od jakości dialogu, planowania i uwzględnienia różnorodności kulturowej. Komunikacja między nauczycielami a rodzicami aktywizuje i stymuluje rozwój społeczny, poznawczy i osobisty dziecka. Praca zespołowa w relacjach między specjalistami a rodziną prowadzi do rozwoju kompetencji rodziców, niezbędnych do współkreowania przestrzeni edukacyjnej⁷⁷⁸.

W niniejszej rozprawie rozważania teoretyczne i empiryczne osadzono w bioekologicznej koncepcji Uriego Bronfenbrennera, zgodnie z którą rozwój jednostki jest rezultatem złożonych interakcji zachodzących w systemach wzajemnie się przenikających: mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemie.

Relacje między podmiotami funkcjonującymi w tych układach, wzorce ich działania oraz osobiste doświadczenia jednostki mają bezpośredni wpływ na jej rozwój – poprzez nieustanne, dynamiczne współkształtowanie się elementów systemu. Rodzina (w tym rodzice i dziadkowie), lokalne i ponadlokalne instytucje oraz nauczyciele przedszkoli tworzą wspólnie rzeczywistość społeczną, której istotnym elementem jest podmiotowość każdego uczestnika. Współdziałanie w tym kontekście koncentruje się wokół jasno określonych, świadomie formułowanych celów, które organizują przestrzeń wspólnych działań. Nauczyciele współtworzą środowisko wychowawcze, odwołując się do specyficznych kodów kulturowych i językowych, zakorzenionych w ich codziennej praktyce. Ich działania mają zarówno charakter formalny, jak i nieformalny, i są wyrazem współodpowiedzialności za rozwój dzieci⁷⁷⁹.

⁷⁷⁸ Д. Полихронов, *Педагогически технологии за стимулиране на ограмотяването в мултикултурна предучилищна, училищна и семейна среда*, Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София 2021, s. 98.

⁷⁷⁹ M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001; D. Smykowska, *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym i działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008; B. Lulek, *Współpraca szkoły*,

Z tego ujęcia wynika podstawowe założenie: jednostka nie istnieje poza społeczeństwem, a społeczeństwo nie może funkcjonować bez jednostki. Obie sfery pozostają w dynamicznej relacji współzależności, nieustannie się współtworząc. Każdy uczestnik systemu realizuje własne cele, jednocześnie uczestnicząc w celach wspólnotowych. Tym samym ani jednostka, ani społeczeństwo nie są bytami zamkniętymi – podlegają ciągłemu procesowi stawania się. W tym kontekście trafne wydaje się przywołanie myśli Sergiusza Hessena, który pisał: „Indywidualność wyrasta na osobowość jedynie dzięki i w miarę swego uczestnictwa w wartościach indywidualnych, a przez to także czynnego udziału w życiu ogarniających ją całości społecznych”⁷⁸⁰.

Proces wychowania, zakorzeniony w relacji jednostki i wspólnoty, przekracza granice lokalności, przenika do przestrzeni kulturowej i społecznej kraju, a niekiedy również poza jego granice. Kształtowanie dziecka jako istoty wolnej wymaga stworzenia warunków do przeżywania doświadczeń jako osobistych, umożliwiających interioryzację psychologicznych i społecznych faktów. Wymaga to uruchomienia wewnętrznych zdolności do wyboru, samostanowienia i zachowania równowagi pomiędzy wymiarem fizycznym, umysłowym a duchowym.

W prezentowanej rozprawie przyjęto tezę, że współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci jest wynikiem ich aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, opartym na zasadach równości, wzajemnego szacunku, tolerancji oraz przestrzegania wspólnie przyjętych norm. W takim rozumieniu wychowanie to proces, który pozostawia przestrzeń na autonomię i swobodę wyboru form działania – adekwatnych do rzeczywistych potrzeb dziecka⁷⁸¹. Życie w wolności oznacza wówczas podążanie własną drogą, w zgodzie ze sobą i swoimi przekonaniem, przy jednoczesnym poszanowaniu zasady ponadosobowości. Wolność, jako akt twórczy, wyraża się w dążeniu do kreowania wartości, idei i działań, a także w umiejętności dostrzegania ich różnorodności i piękna. W tym kontekście warto przytoczyć inspirującą myśl Sergiusza Hessena:

rodziny i środowiska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008; B. Śliwerski, *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁷⁸⁰ S. Hessen, *Szkoła i demokracja na przełomie*. Tom 2, A. Zieleńczyk (tłum.), Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 1997, s. 116–117.

⁷⁸¹ Por. S. Hessen, *Szkoła i demokracja...*, dz. cyt., s. 270–271; H.K. Berg, *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Jedność, Kielce 2007, s. 70.

Wolny jestem wtedy, gdy jakieś trudne zadanie życiowe stojące przede mną, rozwiązuję tak, jakby go nikt inny rozwiązać nie potrafił. Im bardziej niezastąpiony, im bardziej indywidualny jest mój czyn, tym bardziej jest wolny. Dlatego wolność nie jest samowolnym wyborem pomiędzy kilkoma drogami, już w postaci gotowej danymi, jakkolwiek tylko możliwymi, lecz jest stworzeniem nowej osobnej drogi, nie istniejącej przedtem nawet w postaci możliwego wyjścia. Jak wszelki owoc do naśladowania przez innych niewolnych ludzi, ale sam nie jest powtórzeniem żadnego obcego wzoru, o tyle też nie jest wynikiem wyboru pomiędzy kilkoma danymi wzorami⁷⁸².

Kompetentni wychowawcy uznają podmiotowość dziecka oraz wspierają je w procesie samopoznania. Odkrywanie siebie wymaga przezwyciężenia barier emocjonalnych i napięć wewnętrznych. Kluczowym warunkiem w tym procesie jest umiejętność czerpania wiedzy z własnych zasobów wewnętrznych oraz zdolności odróżniania autentycznego „ja” od jego iluzorycznego odpowiednika⁷⁸³. Wychowawcy, którzy potrafią obdarzyć miłością siebie i innych, są zdolni transformować trudne emocje, takie jak złość, nienawiść i agresję, w wartości pozytywne, takie jak miłość, empatia i pokój. Tacy wychowawcy nie potrzebują zewnętrznych potwierdzeń swojej wartości, oni akceptują siebie i wierzą we własne możliwości. To właśnie oni, kierując się wewnętrznym kompasem, wyznaczają drogę do prawdy, nie unikając przeszkód, lecz traktując je jako element procesu poznawczego. Umiejętność analizy sprzecznych stanowisk ich uporządkowania pozwala na harmonizację działań podejmowanych w ramach współpracy.

Interakcje zachodzące w środowisku wychowawczym dziecka – skoncentrowanym wokół przedszkola – wymagają wypracowania pogłębionego ujęcia teoretycznego i empirycznego współpracy oraz identyfikacji uwarunkowań wpływających na jej kształt. Na potrzeby niniejszego badania opracowano szczegółowy schemat metodologiczny, umożliwiający zbadanie stanu współpracy oraz identyfikację jej uwarunkowań. Konieczne było stworzenie nowych narzędzi badawczych [Załączniki 1–5], które umożliwiły zebranie danych od wszystkich uczestników procesu – nauczycieli przedszkoli oraz przedstawicieli środowiska wychowawczego dzieci – zapewniając kompletność i wzajemne uzupełnianie się pozyskanych informacji.

⁷⁸² S. Hessen, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 105.

⁷⁸³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość...*, dz. cyt., s. 112.

Pozyskane w badaniu dane umożliwiły osiągnąć postawione cele:

Poznawczy cel szczegółowy (ogólny): *Identyfikacja uwarunkowań oraz ustalenie korzyści wynikających ze współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci*

Cele szczegółowe operacyjne:

- Empiryczna identyfikacja uwarunkowań, które najczęściej determinują współpracę.
- Analiza związków między poszczególnymi uwarunkowaniami współpracy.
- Zidentyfikowanie i porównanie korzyści płynących z tej współpracy dla wszystkich partnerów.

Teoretyczny cel szczegółowy (ogólny): *Wzbogacenie wiedzy pedagogicznej, psychologicznej i socjologicznej dotyczącej współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.*

Cele szczegółowe operacyjne:

- Analiza jakościowa przykładów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci oraz instytucjami i organizacjami jako podstawa do zrozumienia dynamiki i struktury wspólnego tworzenia przestrzeni współpracy.
- Analiza korelacji między korzyściami a uwarunkowaniami współpracy.

Praktyczny cel szczegółowy (ogólny): *Zastosowanie wyników badań w praktyce pedagogicznej poprzez formułowanie wskazówek i opracowanie modelu współpracy,*

Cele szczegółowe operacyjne:

- Wypracowanie rekomendacji praktycznych dla nauczycieli przedszkoli oraz partnerów zewnętrznych w zakresie skutecznych form działania ze środowiskiem wychowawczym dzieci.
- Opracowanie modelu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka, uwzględniającego wymiar aksjologiczny oraz wieloaspektowy charakter relacji wychowawczo-edukacyjnej.

Co więcej, eksploracja danych przyczyniła się do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania badawcze:

Pytanie główne (G): Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci?

Szczegółowe pytania badawcze:

Zebrany materiał badawczy, obejmujący opinie wybranych grup uczestników procesu współpracy nauczycieli przedszkoli z przedszkolami (nauczycieli, rodziców, dziadków, przedstawicieli instytucji i organizacji), pozwolił na sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania. Umożliwił również wyodrębnienie kluczowych uwarunkowań i korzyści towarzyszących tej współpracy oraz ustalenie istotnych korelacji między nimi. Poniżej przedstawione zostaną odpowiedzi, które wynikają z analizy zebranego materiału badawczego, uporządkowane zgodnie z pytaniami szczegółowymi:

1. Stan i uwarunkowania współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci

W celu dokonania wnikliwej analizy zagadnienia konieczne było wyodrębnienie aspektów składających się na stan współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Pierwszym krokiem było określenie, jaki jest stan tej współpracy w praktyce.

1a. Stan współpracy

✓ Stan kształtujący współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci

Stan współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci jest zróżnicowany i wielowymiarowy. Dominują w nim proste formy komunikacji. Najczęściej stosowaną formą kontaktu pozostają *kontakty telefoniczne*, deklarowane przez rodziców w 64% przypadków i przez nauczycieli w 63,9% ($\chi^2 = 0,24$; $p = 0,626$; $\phi = 0,01$). W grupie dziadków i nauczycieli oceniających dziadków, wskazania *kontaktów telefonicznych* były rzadsze, dziadkowie częściej je akcentowali (12,2%) w porównaniu do nauczycieli (5,5%; $\chi^2 = 18,95$; $p < 0,001$; $\phi = 0,11$). *Wizyty domowe* praktycznie nie występowały, wskazało je 4,3% rodziców i 5,1% nauczycieli ($\chi^2 = 0,80$; $p = 0,371$; $\phi = 0,05$), a w przypadku dziadków odpowiednio 0% i 0,4% ($\chi^2 = 0$; $p = 0,108$; $\phi = 0,05$), co wskazuje na niezbyt częste wykorzystanie działań wymagających zaangażowania obu stron.

W zakresie indywidualnych i zbiorowych form działania widać wyraźną asymetrię ról i różnice między grupami. Rodzice koncentrowali się przede wszystkim na indywidualnych kontaktach z nauczycielami, takich jak rozmowy w wyznaczonym terminie oraz codziennych spotkaniach w przedszkolu, umożliwiających bieżącą wymianę informacji o dziecku. Zbiorowe formy działania, takie jak *spotkania robocze* czy wydarzenia przedszkolne, były wybierane rzadziej, co może wynikać z ograniczeń czasowych rodziców, a w związku z tym preferowaniem prostszych i krótkoterminowych form uczestnictwa. Dziadkowie częściej niż nauczyciele dostrzegali znaczenie różnorodnych działań, zarówno indywidualnych, jak i zbiorowych. Do tych form należą *spotkania towarzyskie i robocze, konsultacje, kontakty korespondencyjne* czy wydarzenia integracyjne w przedszkolu. Podkreślili w ten sposób, że takie formy pozwalają im w pełni uczestniczyć w życiu przedszkola i wspierać wychowanie wnuków. Nauczyciele wobec rodziców inicjowali zarówno indywidualne, jak i zbiorowe formy działania obejmujące rozmowy z rodzicami, zebrania grupowe, działania pedagogizujące oraz prowadzenie dokumentacji i zapoznavanie z nią. Inaczej jednak wskazywali formy działania wobec dziadków, ich aktywność w tym zakresie ograniczała się częściej do okolicznościowych spotkań i kontaktów informacyjnych niż do partnerskiego współtworzenia działań wychowawczych i edukacyjnych.

W zakresie dokumentów pojawiły się istotne różnice w percepcji. Rodzice i dziadkowie wskazywali, czy byli zapoznawani z dokumentami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Część z respondentów deklarowała, że miała taką możliwość, część natomiast wskazywała na brak faktu zapoznawania ich z takimi dokumentami. Dane pokazały, że średnia ranga dla dokumentów wynosiła 22,50, mediana 0 – 1 (IQR = 0). Okazało się, że w codziennej rzeczywistości dokumenty nie stanowią istotnych narzędzi wspierających proces współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, a odczucia stron dotyczące jej udostępniania mogą się różnić od oceny nauczycieli.

Rodzice w większości prezentowali pozytywną *postawę aktywną* (83,9%), podobnie nauczyciele oceniający rodziców (77,2%). Nauczyciele częściej dostrzegali u rodziców *postawę negatywną: roszczeniową* (31,9%), *obronną* (13,2%) oraz *neutralną – obojętną* (25,7%). W przypadku dziadków *pozytywną postawę* wobec nauczycieli deklarowało 89,8% badanych, natomiast nauczyciele wobec dziadków częściej wskazywali *postawę neutralną* (26,3%) lub *negatywną: roszczeniową* (17,5%) i *atakującą* (1,1%).

Atmosfera współpracy została oceniona jako pozytywna przez 73,9% rodziców i 78,3% nauczycieli. W przypadku dziadków pozytywną ocenę wskazało 75,2% badanych, a nauczyciele wobec dziadków 77,7% ($\chi^2 = 1,33\%$; $p = 0,248$; $\phi = 0,03$), co pokazuje zbliżony poziom postrzegania atmosfery przez obie strony. Sprzyjający klimat współpracy umożliwia budowanie przestrzeni pełnej szacunku, otwartości i akceptacji.

Czas trwania współpracy odgrywał istotną rolę zarówno w relacjach z rodzicami, jak i dziadkami. W przypadku rodziców 45,7% uznało ten czynnik za ważny, odzwierciedlający pierwszy etap dziecka w placówce oświatowej i budowania relacji z nauczycielami. Nauczyciele przywiązali do tego większą wagę (55,2%), podkreślając, że dłuższy okres współpracy pozwala na dokładniejszą obserwację dziecka, lepsze poznanie jego środowiska rodzinnego oraz budowanie zaufania w relacjach. Dziadkowie również oceniali czas współpracy jako istotniejszy niż nauczyciele (36,2% wobec 26,1%; $\chi^2 = 14,41$; $p < 0,001$; $\phi = 0,09$), więc respondenci z tej grupy podkreślili znaczenie długofalowości relacji w pogłębianiu współpracy i więzi międzypokoleniowych.

Refleksja nad podejmowanymi działaniami nie może ograniczać się wyłącznie do ogólnych uogólnień, lecz powinna uwzględniać stanowiska reprezentowane przez poszczególne grupy zaangażowane we współpracę. Ustalać korzyści wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, szczególnie istotne okazuje się uwzględnienie różnych perspektyw uczestników tej relacji. Analizie poddano zestawienie opinii 'Rodziców o nauczycielach', 'Nauczycieli o rodzicach', 'Dziadków o nauczycielach' oraz 'Nauczycieli o dziadkach', co umożliwia określenie najczęściej wskazywanych korzyści oraz ukazanie ewentualnych różnic i podobieństw w postrzeganiu wartości wzajemnych działań.

✓ **Korzyści wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci**

Analiza porównawcza opinii rodziców, dziadków i nauczycieli ukazuje, że niezależnie od różnic w ocenie poszczególnych aspektów współpracy, wszystkie grupy zgodnie wskazują na nadrzędną wartość, jaką są *korzyści dla dzieci*. Zarówno rodzice (średnia ranga = 1265,51; Me = 3,00; IQR = 3,00), dziadkowie (średnia ranga = 923,42; Me = 2,00; IQR = 2,00), jak i nauczyciele (średnia ranga = 1360,06 i 722,35; Me = 4,00 i 2,00; IQR = 3,00 i 2,00) podkre-

ślali, że wspólne działania sprzyjają wszechstronnemu rozwojowi dziecka, wzmacniają jego poczucie bezpieczeństwa i stabilności oraz ułatwiają tworzenie harmonijnego środowiska wychowawczego.

Rozbieżności ujawniły się w obszarze korzyści dla dorosłych. Nauczyciele częściej niż rodzice dostrzegali pozytywne rezultaty współpracy nie tylko dla dzieci, ale też dla rodziców (średnia ranga = 1446,96; Me = 5,00; IQR = 4,00) i dla siebie (średnia ranga = 1489,07; Me = 5,00; IQR = 3,00). Uzyskane wyniki można tłumaczyć większą refleksyjnością zawodową nauczycieli oraz ich codziennym zaangażowaniem się w proces współpracy. Rodzice uczestniczą w tych działaniach bardziej okazjonalnie, co sprawia, że część efektów pozostaje poza ich bezpośrednim doświadczeniem. Ponadto rzadziej wskazywali korzyści dla siebie (średnia ranga = 1195,57; Me = 4,00; IQR = 4,00) niż dla nauczycieli (średnia ranga = 1446,96; Me = 5,00; IQR = 4,00).

Z kolei dziadkowie w badaniach okazali się bardziej entuzjastycznymi partnerami. Częściej niż nauczyciele dostrzegali znaczenie wspólnych działań, wyżej ocenili korzyści dla siebie (średnia ranga = 892,89; Me = 2,00; IQR = 3,00) niż nauczyciele (średnia ranga = 787,33; Me = 2,00; IQR = 2,00). Stąd wynika, że prawdopodobnie uczestniczenie w życiu przedszkola jest dla dziadków źródłem radości i satysfakcji, a nawet poczucia spełnienia.

Dziadkowie także częściej wskazywali korzyści dla nauczycieli (średnia ranga = 893,96; Me = 3,00; IQR = 3,00) niż sami nauczyciele (średnia ranga = 771,64; Me = 2,00; IQR = 1,00). To potwierdza mniejszą autorefleksyjność nauczycieli w odniesieniu do relacji z dziadkami lub o podejściu bardziej zadaniowym w tym obszarze współpracy.

Podsumowując, analiza opinii rodziców, dziadków i nauczycieli wykazała, że wszystkie grupy zgodnie wskazują na *korzyści dla dzieci* jako nadrzędną wartość współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci. Rozbieżności pojawiały się w ocenie korzyści dla dorosłych: nauczyciele częściej dostrzegali pozytywne efekty dla siebie i rodziców, zaś rodzice – umiarkowanie. Dziadkowie wyraźniej wskazywali na korzyści dla siebie i nauczycieli niż sami nauczyciele.

1b. Uwarunkowania współpracy

- ✓ Związki zachodzące między uwarunkowaniami kształtującymi współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci

Na podstawie pozyskanych danych odnotowano, że najsilniejsze związki dotyczyły *celów społecznych i rozwojowych* ($r = 0,55$). Węć można przypuszczać, że działania ukierunkowane na budowanie więzi społecznych i wspieranie rozwoju dziecka wzajemnie się dopełniają. *Cele kulturowe*, związane z zaangażowaniem dziadków, pozostają w słabych lub ujemnych relacjach z pozostałymi obszarami ($r \approx -0,14$). Wynika z tego, że włączanie dziadków do współpracy koliduje z podejmowanymi działaniami. Realizacja *celów społecznych i rozwojowych* silnie współwystępowała z *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* ($r = 0,46 - 0,59$). Drugorzędną rolę odgrywały *czas trwania współpracy, atmosfera współpracy i dokumenty* ($r = 0,08 - 0,33$). *Cele kulturowe* nie wykazały istotnych związków z tymi uwarunkowaniami.

Najsilniejsze powiązania w zakresie realizowania *celów rozwojowych* odnotowano z *konsultacjami pedagogicznymi* ($r = 0,56$) i *spotkaniami dotyczącymi trudności wychowawczych* ($r = 0,52$). *Cele społeczne* wykazały z tymi formami działania związki umiarkowane ($r = 0,43 - 0,43$). Umiarkowane związki również odnotowano dla *celów społecznych i rozwojowych* w powiązaniu z formami działania, takimi jak: *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, spotkania robocze, komunikacja zbiorowa, spotkania towarzyskie, kontakty telefoniczne, formy dokumentowania przedszkola, dodatkowe formy indywidualne i spotkania z ekspertem* ($r = 0,32 - 0,49$). Natomiast *kontakty korespondencyjne* miały powiązania słabe ($r = 0,23 - 0,24$). *Cele kulturowe* wszystkie korelowały ujemnie umiarkowanie z *konsultacjami pedagogicznymi i kontaktami telefonicznymi* ($r = -0,31 - -0,32$) i słabo w pozostałych przypadkach.

Postawy nauczycieli pełnią funkcję podstawową determinującą efektywny proces współpracy. *Postawy pozytywne (postawa aktywna)* silnie korelowały z osiągnięciem *celów społecznych* ($r = 0,52$) i *rozwojowych* ($r = 0,49$) oraz ze stosowaniem właściwych form działania ($r = 0,46 - 0,51$). *Postawy neutralne (obojętne)* i *negatywne* miały słabe lub ujemne współwystępowanie ($r \leq 0,22$).

Atmosfera współpracy i czas jej trwania wykazywały słabe korelacje z pozostałymi uwarunkowaniami ($r = 0,01 - 0,25$). *Komunikacja* umiarkowanie korelowała z *postawami pozytywnymi* ($r = 0,43$), a słabo z pozostałymi typami postaw, *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy i czasem trwania współpracy* ($r = -0,19 - 0,22$).

Dokumenty (wewnętrzne i zewnętrzne) w większości słabo korelowały z postawami i uwarunkowaniami współpracy ($r = 0,01 - 0,29$). Natomiast *wizyty domowe* i *dokumenty wewnętrzne przedszkola* miały słabe powiązania

Formy indywidualne działania silnie korelowały z niektórymi formami zbiorowymi ($r = 0,52 - 0,69$), natomiast *wizyty domowe* i *dokumenty wewnętrzne przedszkola* miały słabe powiązania ($r \leq 0,27$). Bardzo silne związki zaobserwowano w przypadku zbiorowych form działania, w przypadku: *spotkań towarzyskich* ze *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* ($r = 0,71$). Zbiorowe formy działania wykazywały silne korelacje między sobą ($r = 0,52 - 0,69$), a także umiarkowane związki z indywidualnymi strategiami komunikacji a formami komunikacji ($r = 0,31 - 0,47$). Słabe korelacje wystąpiły z *wizytami domowymi* i większością uwarunkowań optymalizujących współpracę ($r = 0,04 - 0,027$).

Brak istotnych statystycznie korelacji stwierdzono pomiędzy: *atmosferą współpracy* a *postawą roszczeniową, obronną, atakującą i obojętną* ($r = -0,02 - 0,02$; $p > 0,05$); *czasem trwania współpracy* a *postawą atakującą, wizytami domowymi i dokumentami międzynarodowymi* ($r = -0,02 - 0,08$, $p > 0,05$); *postawą obojętną* a *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* i *czasem trwania współpracy* ($r = 0,02$, $p > 0,05$) oraz z *dokumentami wewnętrznymi* ($r = -0,02$; $p = 0,445$). *Dokumenty międzynarodowe* z *atmosferą współpracy, komunikacją, postawą obronną i obojętną* ($r = 0,01 - 0,04$, $p > 0,05$). *Wizyty domowe* nie wykazały istotnych korelacji z żadnym z celów działania. Podczas analizy danych odnotowano, że powiązania indywidualnych form działania z dokumentami wewnętrznymi są nieistotne statystycznie. *Dokumenty wewnętrzne przedszkola* nie korelowały z *spotkaniami poświęconymi pedagogizacji rodziców* i *formami dokumentowania przedszkola* ($r = 0,02$ i $0,03$, $p > 0,05$).

Ogólnie rzecz biorąc, na podstawie wyników badań stwierdzono, że najmocniej powiązane były *cele społeczne* i *rozwojowe*, a ich realizacji sprzyjały *postawy pozytywne* partnerów współpracy oraz konkretne formy działania, takie jak *konsultacje pedagogiczne* czy *spotkania dotyczące trudności wychowawczych*. W przypadku zbiorowych form działania zauważono silne korelacje między różnymi rodzajami spotkań, co mówi o ich wzajemnym dopełnianiu się. Natomiast *cele kulturowe* pozostają w słabych lub ujemnych relacjach z pozostałymi obszarami, co wskazuje na ich mało znaczącą rolę, a nawet wręcz kolizję z pewnymi aktywnościami we współpracy nauczycieli przed-

szkoli z rodzinami dzieci. Uwarunkowania formalne, takie jak dokumenty czy czas trwania współpracy pełnią funkcję drugorzędną, wspierającą, a ich związki z realizacją celów są z reguły słabe.

- ✓ Związki zachodzące między uwarunkowaniami a korzyściami we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci

Analiza wykazała, że zarówno formy zbiorowe, jak i indywidualne współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci są ściśle powiązane z dostrzeganiem korzyści dla wszystkich uczestników tego procesu. Indywidualne formy, takie jak *konsultacje pedagogiczne* ($r = 0,38 - 0,39$), oraz *dotatkowe formy indywidualne* ($r = 0,33 - 0,40$) generują umiarkowane korzyści zarówno dla dzieci, jak i dorosłych, co wskazuje na ich dość dobrą skuteczność we wsparciu procesu współdziałania. Natomiast *kontakty korespondencyjne* ($r = 0,26 - 0,29$) i *telefoniczne* ($r = 0,27 - 0,30$) wykazały słabsze, choć istotne statystycznie powiązania z korzyściami. Zaś wizyty domowe mają minimalny wpływ na korzyści dla uczestników ($r = 0,06 - 0,09$).

Najsilniejsze powiązania odnotowano między *korzyściami dla dzieci, rodziny i nauczycieli*, zatem wzrost efektów współpracy dla jednej grupy współwystępuje ze wzrostem korzyści dla pozostałych grup ($r = 0,72 - 0,78$).

Z kolei korzyści dla uczestników współpracy silnie korelują z realizowanymi celami. Najsilniejsze powiązania zauważono w przypadku *celów społecznych* ($r = 0,62 - 0,68$). Cele te usprawniają integrację wychowania, przekazywanie informacji o dziecku, wspieranie dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych oraz włączanie rodzin w życie placówki, co wzmacnia relacje interpersonalne. *Cele rozwojowe* także silnie korelują z korzyściami dla uczestników ($r = 0,67 - 0,69$), wspierają adaptację dziecka do środowiska przedszkolnego oraz proces opiekuńczy i wychowawczo-kształcący. Natomiast *cele kulturowe* wykazały minimalne powiązanie na korzyści dla uczestników ($r = -0,12 - -0,05$), czyli uświadamianie dziadkom ich roli w wychowaniu wnucząt oraz włączanie ich do życia przedszkolnego nie przekłada się na istotne korzyści dla uczestników współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami.

W przypadku uwarunkowań osobowych, takich jak *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, odnotowano umiarkowane korelacje z korzyściami dla partnerów ($r = 0,38 - 0,44$). Oznacza to, że uwarunkowania osobowe uczestników procesu współpracy są powiązane z osiąga-

niem korzyści, choć ich wpływ jest mniejszy niż efekt współwystępowania między grupami.

Uwarunkowania organizacyjne, relacji i dokumenty, w tym *czas trwania współpracy, komunikacja, atmosfera współpracy oraz dokumenty zewnętrzne (ogólnokrajowe i międzynarodowe)* wykazały słabe, ale istotne statystycznie powiązania z korzyściami dla dzieci ($r = 0,12 - 0,29$), dla rodziny ($r = 0,20 - 0,30$), dla nauczycieli ($r = 0,16 - 0,27$). Wyniki te pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że uwarunkowania te wspierają osiąganie korzyści, lecz nie decydują o rezultatach współpracy.

Korelacje z *postawami negatywnymi (roszczeniowa, atakująca, obronna)* i *neutralnymi (obojętna)* były bliskie zeru dla wszystkich grup, co wskazuje, że brak aktywności i popadanie w konflikty jedynie marginalnie osłabiają korzyści.

Podsumowując, z analizy wynika, że zarówno indywidualne formy działania, jak i zbiorowe w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci są powiązane z korzyściami dla wszystkich uczestników. Indywidualne działania, zwłaszcza *konsultacje pedagogiczne i dodatkowe formy indywidualne*, przynoszą umiarkowane korzyści, podczas gdy *kontakty telefoniczne i korespondencyjne* mają słabszy rezultat, a *wizyty domowe* minimalny. Najsilniejsze powiązania zaobserwowano między *korzyściami dla dzieci, rodziny i nauczycieli* – wzrost efektów w jednej grupie wiąże się ze wzrostem w pozostałych. Korzyści te silnie korelują z realizacją *celów społecznych i rozwojowych*, a *cele kulturowe* mają minimalne oddziaływanie. Uwarunkowania osobowe partnerów wykazały umiarkowane związki, zaś uwarunkowania organizacyjne, komunikacja i dokumenty – słabe, ale wspierające korzyści. Postawy *negatywne* i *neutralne* bardzo słabo korelowały z efektami współpracy.

2. Stan i uwarunkowania kształtujące współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Badanie uwarunkowań, które wpływają na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami, wymaga na wstępie zdiagnozowania stanu tej relacji w praktyce.

2a. Stan współpracy

✓ Stan współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami

Przeanalizowanie stanu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami pozwala na lepsze zrozumienie praktycznych aspektów tych relacji. Znaczącym etapem jest określenie, jak często i z jaką intensywnością nauczyciele przedszkoli współdziałają z instytucjami i organizacjami, zarówno w sformalizowanych, jak i niesformalizowanych aspektach.

Na podstawie opinii respondentów (rodziców, nauczycieli przedszkoli, przedstawicieli instytucji i organizacji) stan współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami w polskich przedszkolach można określić jako pozostawający na dobrym poziomie i charakteryzujący się stabilnością. Kluczowym uwarunkowaniem sprzyjającym współpracy była *atmosfera współpracy*, potwierdziło to 75,7% przedstawicieli instytucji i organizacji, 77,9% nauczycieli oraz 73,6% rodziców ($\chi^2 = 4,01$; $p = 0,135$; $\phi = 0,04$). Znaczenie miał również *czas trwania współpracy*, wskazany przez 53,5% przedstawicieli instytucji i organizacji, 55,5% nauczycieli i 46,5% rodziców; różnice te są istotne statystycznie ($\chi^2 = 13,75$; $p = 0,001$; $\phi = 0,08$). W zakresie relacji między partnerami dominowała *postawa pozytywna (aktywna)*, zadeklarowało ją 94,1% przedstawicieli instytucji i organizacji oraz 93,4% nauczycieli ($\chi^2 = 0,24$; $p = 0,621$; $\phi = 0,02$). *Postawy negatywne*, takie jak *atakująca* i *roszczeniowa*, w ogóle nie występują, natomiast *postawa obronna* pojawia się rzadko (3,1% przedstawicieli instytucji i organizacji oraz 1,7% nauczycieli; $\chi^2 = 2,29$; $p = 0,130$; $\phi = 0,01$). W odniesieniu do celów działania instytucje i organizacje częściej akcentowały ich społeczny (Me = 1,00; $r = 0,48$), kulturowy (Me = 0,00; $r = 0,46$) i rozwojowy wymiar (Me = 1,00; $r = 0,23$), podczas gdy nauczyciele większą wagę przykładają do praktycznych aspektów wspólnych działań (odpowiednio Me = 3,00, 1,00 i 2,00; wszystkie $p < 0,001$). Co oznacza, że instytucje i organizacje patrzyły na wspólne działania w szerszej perspektywie, według nich powinny one służyć społeczności, kulturze i rozwojowi jednostek. Natomiast nauczyciele postrzegali prace bardziej pragmatycznie, czyli jako narzędzie wspierania bieżących działań w przedszkolu, a nie w szerokim wymiarze społecznym czy kulturowym. W zakresie *komunikacji* obie strony wskazują jej wysoką rangę, choć nauczyciele oceniają ją wyżej (Me = 5,00) niż przedstawiciele instytucji i organizacji (Me = 4,00; $p < 0,001$; $r = 0,18$). Największą zgodność odnotowano w ocenie *cech osobowych partnerów*

współpracy, takich jak: wiek nauczyciela, jego stopień awansu zawodowego i staż pracy, wiek i wykształcenie pozostałych partnerów współpracy, asertywność i kompetencje komunikacyjne uczestników procesu współpracy, jak również ich doświadczenia – różnice były statystycznie nieistotne ($Z = -0,09$; $p = 0,929$)

Ogólnie można stwierdzić, że współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami opierała się przede wszystkim na aktywnych postawach (93 – 94%), korzystnej atmosferze (74 – 78%) i podobnym postrzeganiu cech partnerów. Różnice dotyczyły przede wszystkim celów działania oraz oceny długości trwania współpracy, przy czym rodzice rzadziej wskazywali to uwarunkowanie (46,5%).

W dalszej części analizy stanu współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami skoncentrowano się na korzyściach wynikających ze wzajemnych relacji rodziców, nauczycieli i podmiotów zewnętrznych.

- ✓ Korzyści wynikające z działań podejmowanych przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Wyniki analizy porównawczej ukazały, że najważniejsze korzyści wynikające ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami dotyczyły przede wszystkim dzieci oraz nauczycieli. Przedstawiciele instytucji i organizacji ocenili korzyści dla dzieci na średnią rangę 971,45 ($Me = 5,00$; $IQR = 3,00$), a dla nauczycieli – 1012,65 ($Me = 6,00$; $IQR = 4,00$). Nauczyciele wskazywali odpowiednia 1251,46 ($Me = 7,00$; $IQR = 4,00$) i 1260,18 ($Me = 7,00$; $IQR = 5,00$), a rodzice 1115,55 ($Me = 6,00$; $IQR = 6,00$). *Korzyści dla rodziny* oceniono niżej, a najniższe oceny dotyczyły *korzyści dla instytucji*.

Zatem nie jest wykluczone, że współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami postrzegana jest raczej jako działanie na rzecz społeczności przedszkolnej, a nie jako sposób realizacji celów instytucjonalnych. Nie oznacza to jednak, że instytucje nie odnoszą żadnych korzyści. Respondenci wskazywali, że współpraca może prowadzić do wzrostu zaangażowania pracowników, rozwoju zawodowego czy większej rozpoznawalności organizacji.

Dodatkowo tego typu współpraca wpływa na poprawę poziomu języka komunikacji między partnerami oraz umożliwia pozyskiwanie optymal-

nych źródeł finansowania, co przekłada się na lepszą infrastrukturę i wzrost zasobów materialnych. Współpraca umożliwia promocję instytucji i organizacji oraz przyczynia się do poszerzenia grona odbiorców i uczestników ich działalności⁷⁸⁴. Ponadto, wiedza przekazywana przez przedstawicieli niektórych instytucji i organizacji podnosi poziom świadomości rodziców w różnych sferach życia codziennego, np. w zakresie prawidłowego odżywiania czy wspólnego uczenia się z dzieckiem, co pozytywnie wpływa na postrzeganie edukacji przedszkolnej⁷⁸⁵.

Podsumowując, różnice między ocenami poszczególnych grup były statystycznie istotne (χ^2 od 16,12 do 54,10; $p < 0,001$), jednak miały niewielką siłę (η^2 od 0,01 – 0,02) – co oznacza, że mimo pewnych niuansów, ogólny obraz postrzegania korzyści jest zbliżony. Zgromadzone dane potwierdzają wcześniejsze ustalenia badaczy, którzy wskazują, że szeroko rozumiane otoczenie społeczne ma istotny wpływ na edukację dziecka przez wzmacnianie więzi oraz budowanie kultury współpracy.

Dokonując dalszej analizy obrazu współpracy nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi, należy zidentyfikować uwarunkowania, które determinują te relacje w codziennej praktyce.

2b. Uwarunkowania współpracy

Wyszczególnienie uwarunkowań oddziałujących na współpracę nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi implikuje potrzebę określenia, które z nich współwystępują ze sobą. Co z kolei daje obraz, w jakim stopniu się dopełniają lub współgrają ze sobą.

- ✓ Związki zachodzące między uwarunkowaniami kształtującymi współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

⁷⁸⁴ Por. B. Piscitelli, M.C. Everett, *Enhancing young children's museum experiences: A manual for museum Staff*, Technical Report, June 2003:

https://www.researchgate.net/publication/315809583_Enhancing_young_children's_museum_experiences_A_manual_for_museum_staff (dostęp: 01.09.2020); A.K. Howie, A. Brewer, W.H. Brown, K.A. Pfeiffer, R.P. Saunders, R.P. Pate, *The 3-year evolution of a preschool physical activity intervention through a collaborative partnership between research interventionists and preschool teachers*, „Health Education Research” 2014, Vol. 29, Issue 3, s. 491-502; C.P. Edwards, L. Gandini, *Filastrocca preschool in...*, dz. cyt..

⁷⁸⁵ N.F. Kumala Dewi, T. Rachmi, I. Imaniah, M.I. Firduas, *Early Childhood Behavior...*, dz. cyt., s. 116-117.

Analiza uwarunkowań nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami wykazała wyraźne różnice w sile powiązań pomiędzy poszczególnymi elementami współpracy. Najsilniejsze korelacje zaobserwowano w obszarze form działania, zarówno zbiorowych, jak i indywidualnych. Zbiorowe formy działania, takie jak *spotkania robocze*, *spotkania towarzyskie*, *konsultacje z ekspertem* czy *spotkania poświęcone trudnościom wychowawczym*, wykazały bardzo silne wzajemne powiązania, dla których wartości korelacji r znalazły się w przedziale 0,79 – 0,85. W przypadku indywidualnych form działania największe powiązania dotyczyły *konsultacji pedagogicznych z dodatkowymi formami indywidualnymi* ($r = 0,75$ bardzo silna) oraz *kontaktów korespondencyjnych z kontaktami telefonicznymi* ($r = 0,65$ silna).

Z kolei uwarunkowania relacji, takie jak komunikacja partnerów i ich postawy, zarówno *pozytywne*, *negatywne* i *neutralne*, wykazały brak istotnych powiązań z innymi uwarunkowaniami współpracy, takimi jak *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, *atmosfera współpracy* czy *czas trwania współpracy*. Korelacje w tym zakresie mieściły się w przedziale od $r = -0,04$ do $r = 0,09$, czyli wystąpił brak znaczącego wpływu tych uwarunkowań na kształt współpracy.

Uwarunkowania optymalizujące współpracę, obejmujące *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, *atmosferę współpracy* czy *czas jej trwania*, wykazały zróżnicowaną siłę powiązań z realizacją celów działania *Cechy charakteryzujące partnerów współpracy* wykazały słabe związki ze wszystkimi typami celów działania. *Atmosfera współpracy* oraz *czas trwania współpracy* powiązane były z *celami społecznymi* słabo ($r = 0,15 - 0,17$). Natomiast oba uwarunkowania nie wykazywały korelacji z *celami rozwojowymi*. Zatem te uwarunkowania pełnią jedynie wspierającą funkcję w działaniach partnerów w ramach współpracy przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi. Ponadto, *atmosfera współpracy* współwystępuje słabo z *celami kulturowymi* ($r = 0,15$), a nie koreluje z *celami rozwojowymi*. Obserwuje się również brak korelacji między *cechami charakteryzującymi partnerów współpracy* a *celami kulturowymi* i *rozwojowymi*.

Analiza uwarunkowań wyborów celów działania wykazała umiarkowane powiązania pomiędzy *celami społecznymi*, *kulturowymi* i *rozwojowymi*, przy korelacji $r = 0,42 - 0,50$. Oznacza to, że realizacja jednego rodzaju celów

współwystępuje z realizacją innych, co implikuje spójność zamierzeń partnerów w podejmowanych działaniach.

Podsumowując, badania wykazały, że osiągnięcie celów działania nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami jest determinowana przede wszystkim przez typ działań i wzajemne powiązanie form działania. Natomiast postawy partnerów, ich kompetencje komunikacyjne, *czas trwania współpracy* oraz *atmosfera współpracy* odgrywają bardzo słabą rolę. Uwarunkowaniem słabo wpływającym na współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami były *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, podczas gdy wybór celów działania charakteryzował się wysokim stopniem spójności i nie podlegał istotnym modyfikacjom pod wpływem innych uwarunkowań. Na podstawie tych wyników można zauważyć, że współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami opiera się przede wszystkim na planowaniu działań i różnych formach działania wzajemnie się uzupełniających.

Zestawienie porównawcze opinii partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi, otwiera przestrzeń do dalszej analizy danych. Zatem kolejnym etapem będzie ukazanie, jak uwarunkowania oddziałują na osiągnane korzyści i jakie relacje między nimi zaobserwowano.

✓ Związki zachodzące między uwarunkowaniami a korzyściami we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Na podstawie przeprowadzonej analizy danych można stwierdzić, że współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami przynosi konkretne korzyści – zarówno dzieciom, jak i dorosłym uczestniczącym w tym procesie – pod warunkiem, że ma solidne podstawy i jest dobrze zorganizowana.

Wyniki wyraźnie pokazują, że najsilniejsze związki dotyczyły celów działania. W przypadku *korzyści dla dzieci* wystąpiły umiarkowane korelacje z *celami społecznymi* ($r = 0,36$) i *rozwojowymi* ($r = 0,35$) oraz słabe z *kulturowymi* ($r = 0,21$). *Korzyści dla rodziców oraz nauczycieli i instytucji* to słabe korelacje z każdym typem celów działania ($r = 0,23 - 0,30$). Dla korzyści nauczycieli również dominowały związki silne ($r = 0,50 - 0,54$), a dla instytucji umiarkowane lub słabe ($r = 0,26 - 0,40$).

Okazało się, że żaden typ postaw nie korelował z korzyściami wynikającymi ze współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Oznacza to, że deklarowane postawy partnerów współdziałania, nie przekładają się wprost na skalę doświadczeń lub obserwowanych korzyści płynących z tych działań. Innymi słowy, postawy uczestników współpracy nie pełnią funkcji predykcyjnej wobec poziomu osiągniętych korzyści.

Podsumowując, na podstawie danych można stwierdzić, że fundamentalnymi uwarunkowaniami determinującymi rezultaty współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami są: orientacja na *cele społeczne i rozwojowe* uczestników oraz wybrane formy działania (projekty, kontakty bezpośrednie). Uwarunkowania organizacyjne oraz standardowe formy spotkań mają znaczenie wspierające, jednak ich wpływ na osiągnięte korzyści jest wyraźnie mniejszy.

WNIOSKI I REKOMENDACJE

Część teoretyczna zawarta w niniejszej publikacji, jak również przedstawione wyniki badań własnych i analiz innych autorów, ukazują złożony charakter współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Wychodząc z założenia, że celem wychowywania jest wspieranie dziecka w stawaniu się osobą wolną – zdolną do głębokiego wglądu w siebie (komunikacja intrapersonalna) oraz pełnego poznania własnej tożsamości – nie sposób mówić o formalnym wzorcu takiego wolnego dziecka. Osiągnięcie autentyczności nie jest bowiem możliwe bez powiązania doświadczeń z przeżyciami jednostki.

Tym samym można zauważyć, że treści przeżyć stanowią wypadkową wewnętrznych i zewnętrznych oddziaływań – interakcji pomiędzy światem subiektywnym a obiektywnym. Cała różnorodność zdarzeń, które pojawiają się w spostrzeżeniach jednostki – zarówno tych wewnętrznych, jak i zewnętrznych – odzwierciedla elementy jednego, lecz niejednolitego ideału. Odnosi się to do każdego dziecka z osobna, a co prowadzi do wniosku, że skoro dzieci jest wiele, to istnieje także wiele ideałów. Jak podkreśla Roman Ingarden, „różnią się one między sobą przymiotami oraz znaczeniem, jakie ma każdy pojedynczy przymiot w ich porządku. Ta wielość ideałów odpowiada wielości warunków życia, światopoglądów oraz oczekiwań w stosunku do szczęścia poszczególnych ludzi”⁷⁸⁶. Mimo tej różnorodności liczne badania – zarówno zaprezentowane w niniejszej pracy, jak i prowadzone przez innych badaczy – potwierdzają, że wychowawcy dysponują realnym wpływem i mocą sprawczą, by wspierać dzieci w tworzeniu własnych indywidualnych ideałów. Niestety są też głosy w piśmiennictwie polskim, iż polskie przedszkola modelują dziecko według z góry określonego schematu. Nauczyciel jest zobowiązany do zrealizowania treści zawartych w przyjętym programie wychowania przedszkolnego, który jest podstawowym wyznacznikiem działań dydaktyczno-wychowawczych. Na polu edukacyjnym sam decyduje, jakie zadania zrealizuje i jakimi formami pracy będzie je wprowadzał. Dzieci stają się wówczas słuchaczami i wykonawcami, nie mogą zdecydować, co będą robiły na zaję-

⁷⁸⁶ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj...*, dz. cyt., s. 154.

ciach, jakimi zabawkami będą się bawiły, jak wykonają daną pracę (np. namalują kredkami czy farbami, a może wykleją), kiedy będą mieć ochotę na relaks i wypoczynek. Dzieci funkcjonują według określonego harmonogramu, którego rozkład najczęściej jest umieszczony na ścianie przedszkolnej sali lub korytarza. W tym kontekście warto zaznaczyć, że taka praktyka bywa krytykowana przez wielu badaczy i pedagogów, którzy zwracają uwagę, że dziecko nie powinno być kształtowane niczym rzeźba z gliny według z góry przyjętych kryteriów i standardów. Tego rodzaju działania mogą bowiem hamować jego autentyczny rozwój, spontaniczność oraz twórczą ekspresję. W refleksji pedagogicznej istotne miejsce zajmuje podejście Celestyna Freineta⁷⁸⁷, który postrzegał dziecko jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się. W jego koncepcji swoboda działania i twórcza ekspresja są fundamentem naturalnego rozwoju, wskazywał na potrzebę odejścia od sztywnych ram dydaktycznych na rzecz edukacji opartej na doświadczeniu i samodzielności. Do pedagogów, którzy sprzeciwiali się sztywnemu formatowaniu dzieci według zuniifikowanych wzorców należała także Maria Montessori⁷⁸⁸. Jej podejście zakładało głęboki szacunek dla naturalnych faz rozwojowych dzieci i potrzebę dostosowania środowiska edukacyjnego do indywidualnych możliwości i rytmu każdego dziecka. Pedagog wskazywała tym samym na potrzebę odejścia od dominującej roli dorosłych i umożliwienia dzieciom samodzielnego działania w przygotowanym otoczeniu. Podobnie John Dewey⁷⁸⁹ – twórca pragmatycznej koncepcji edukacji – argumentował, że uczenie się nie powinno być pasywnym przyswajaniem treści, lecz aktywnym procesem wynikającym z doświadczeń jednostki. W jego opinii rytm dnia powinien być elastyczny, uwzględniający zarówno potrzeby poznawcze, jak i emocjonalne dzieci. Z kolei Lew Wygotski⁷⁹⁰, analizując mechanizmy rozwoju poznawczego, wskazywał na kluczową rolę strefy najbliższego rozwoju – przestrzeni, w której dziecko może rozwijać się dzięki odpowiednio dobremu wsparciu ze strony dorosłych i rówieśników. W tym ujęciu narzucenie sztywnych ram czasowych i dydaktycznych może skutkować niedopasowaniem poziomu trudności zadań do aktualnych możliwości dziecka, co z kolei oddziałuje negatywnie na rozwój poznawczy i emocjonalny.

⁷⁸⁷ C. Freinet, *Metoda Freineta w szkole współczesnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 45.

⁷⁸⁸ M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2002, s. 84.

⁷⁸⁹ J. Dewey, *Demokracja i edukacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000, s. 115.

⁷⁹⁰ L.S. Wygotski, *Myslenie i mowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985, s. 99.

Podobną wrażliwość prezentował Janusz Korczak⁷⁹¹, który konsekwentnie sprzeciwiał się uprzedmiotowieniu dziecka w procesie wychowania. Głosił ideę podmiotowości dziecka, prawa do czasu wolnego, do wyrażania własnych opinii i do bycia wysłuchanym. W jego ujęciu dziecko nie powinno być podporządkowane mechanizmowi kontroli i dyscypliny, lecz traktowane jako osoba zdolna do samodzielnego rozwoju w sprzyjającym otoczeniu.

Pomimo upływającego czasu, wielu badań i podejmowanych działań w praktyce edukacyjnej nadal można zaobserwować istotną rozbieżność pomiędzy deklaracjami nauczycieli przedszkoli dotyczącymi wspierania autonomii dziecka a rzeczywistym kształtem codziennej pracy edukacyjnej. Jak pokazuje badanie Marii Szczepskiej-Pustkowskiej⁷⁹², dzieci funkcjonują w ściśle określonych ramach organizacyjnych, które ograniczają ich możliwości podejmowania samodzielnych decyzji. Podobne wnioski płyną z raportu Fundacji Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego⁷⁹³, w którym wskazano, że dzieci rzadko mogą decydować o sposobie wykonania zadania, formie zabawy czy czasie odpoczynku. W konsekwencji – mimo deklarowanego podejścia podmiotowego – nadal dominuje model edukacji dyrektywnej. Wnioski te są spójne z koncepcją Danuty Waloszek⁷⁹⁴, która podkreśla, że wspieranie samodzielności dziecka możliwe jest jedynie w warunkach sprzyjających eksploracji, eksperymentowaniu i samodzielnemu podejmowaniu decyzji⁷⁹⁵.

Problem ten wskazany został także w badaniach prowadzonych przez Instytut Badań Edukacyjnych⁷⁹⁶, gdzie zaakcentowano, że praktyka wielu polskich przedszkoli pozostaje przywiązana do kultury kontroli, schematów i zunifikowanych form aktywności, które ograniczają przestrzeń na twórcze działania dzieci. W tym kontekście wspieranie autonomii dzieci jawi się nie tylko jako wyzwanie, lecz także jako konieczność wpisana we współczesne rozumienie edukacji w duchu współpracy.

⁷⁹¹ J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Rzecznik Praw Dziecka, Warszawa 2012, s. 27.

⁷⁹² M. Szczepka-Pustkowska, *Dziecko w instytucji – między wolnością a zniewoleniem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.

⁷⁹³ Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, *Samodzielność dzieci – między teorią a praktyką*, <https://www.frd.org.pl> (dostęp: 11.04.2025).

⁷⁹⁴ D. Waloszek, *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.

⁷⁹⁵ E. Filipiak, *Dialog w klasie szkolnej. Kompetencje nauczyciela i ucznia w przestrzeni dialogu edukacyjnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

⁷⁹⁶ Instytut Badań Edukacyjnych, *Raport z badań nad jakością edukacji przedszkolnej w Polsce*, <https://ww.ibe.edu.pl> (dostęp: 11.04.2025).

Zestawienie tych podejść prowadzi do wniosku, że sztywna organizacja dnia, choć z pozoru porządkująca i wygodna, może stać się przeszkodą w rozwoju autonomii, kreatywności i wewnętrznej motywacji dzieci, jak również może prowadzić do dysonansu rozwojowego. Zatem edukacja powinna wspierać naturalne tempo uczenia się dziecka i tworzyć warunki do autentycznego zaangażowania.

Jak pokazują badania, dzieci „bawiąc się mogą same dokonywać wyborów i rozwijać samodzielność. Zabawy nie należy traktować jako rozrywki, ale jako jedną z form efektywnego uczenia się”⁷⁹⁷. Już Friedrich Froebel wskazywał, że zabawa jest naturalną formą ekspresji dziecka i podstawowym narzędziem rozwoju. Jean Piaget podkreślał jej znaczenie dla rozwoju operacji poznawczych i struktur myślowych. Współczesna koncepcja Howarda Gardnera oraz Kieran Egan potwierdzają, że zabawa pełni kluczową rolę w procesie uczenia się – umożliwia dzieciom poznanie świata na poziomie sensorycznym, emocjonalnym i symbolicznym, a także wspiera rozwój różnorodnych kompetencji poznawczych i społecznych. Zabawę należy traktować jako jedną z najbardziej efektywnych form uczenia się dzieci⁷⁹⁸.

Z tej perspektywy jednym z kluczowych czynników sprzyjających pozytywnym rezultatom wychowawczym jest pełne uczestnictwo dorosłych, zarówno nauczycieli, rodziców, jak i dziadków w życiu przedszkola oraz tworzenia harmonijnych relacji opartych na uprzednio zdefiniowanych celach współpracy i wspólnie wypracowanych formach działania. W przyczynowym ciągu łączącym realizację działań z ich kontekstem nie ma miejsca – mówiąc za Bogusławem Śliwskim – na „dominację dyrektywnej intencjonalności celów wychowania wobec osoby, której mamy pomóc w jej rozwoju, w stawianiu się sobą”⁷⁹⁹.

Podjęte badania empiryczne zmierzały do refleksji wokół wieloaspektowości idei współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Przyjęty rodzaj dociekań naukowych dostarczył następującej wiedzy:

⁷⁹⁷ M. Żylińska, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 158.

⁷⁹⁸ D. Waloszek, *Wspomaganie rozwoju dzieci...*, dz. cyt.

⁷⁹⁹ B. Śliwski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 113.

1. Analiza opinii respondentów wykazała, że współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci jest wieloaspektowa i utrzymuje się na dobrym poziomie. Fundamentem harmonijnej współpracy są *pozytywne postawy* i sprzyjająca atmosfera.

Współpraca nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dziecka zakłada konieczność uzgadniania i integrowania celów działania. Ustalanie wspólnych celów działania nauczycieli przedszkoli we współdziałaniu ze środowiskiem wychowawczym dzieci napotyka na trudności wynikające z różnic w ich dostrzeganiu przez rodziny i nauczycieli⁸⁰⁰. Analiza danych dotyczących współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci oraz organizacjami i instytucjami wskazuje, że fundamentalną rolę w relacjach odgrywają *cele społeczne i rozwojowe*, które tworzą główny i wzajemnie powiązany obszar działań. Cele te są najmocniej skorelowane z praktycznymi formami działania, takimi jak *konsultacje pedagogiczne, spotkania dotyczące trudności wychowawczych, kontakty telefoniczne, korespondencyjne oraz spotkania robocze i towarzyskie*. Ponadto cele te wiążą się najwyraźniej postrzeganymi *korzysciami dla dzieci, rodziny/rodziców, nauczycieli i instytucji* (r w zakresie 0,40 - 0,77, wszystkie $p < 0,001$). *Cele kulturowe* w tej współpracy odgrywają rolę drugoplanową, ich związki z formami kontaktu z uczestnikami działań są słabe lub nieistotne, a współwystępowanie z korzyściami słabsze niż w przypadku dwóch pozostałych grup celów. Ogólnie rzecz biorąc, związki celów z formami działania we współpracy z instytucjami i organizacjami są słabsze niż w przypadku z współpracą z rodzinami. Oznacza to, że współpraca z instytucjami i organizacjami przebiega inaczej niż z rodzinami dzieci, jest bardziej zadaniowa i mniej zakorzeniona w wydarzeniach dnia codziennego. Zebrane dane pokazują, że współpraca nauczycieli przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi jest ukierunkowana na rozwiązywanie problemów wychowawczych, wspieranie rozwoju dzieci oraz realizację zadań społecznych. W relacjach z rodzinami dominują praktyczne formy kontaktu, związane głównie z bieżącymi potrzebami edukacyjnymi i wychowawczymi dzieci. Dane pokazują, że efektywność współpracy w największy stopniu wzmacniają: korzystna atmosfera, pozytywne cechy partnerów oraz dłuższy czas trwania relacji, które sprzyjają spójności działań ukierunkowanych na dobro dzieci.

⁸⁰⁰ M. Porath, *The Culture of Education by Jerome Bruner*, „Canadian Journal of Education” 2000, nr 25(3), s. 236-238.

Odmienne akcenty w realizacji celów działania ujawniły badania prowadzone w innych krajach⁸⁰¹. W opinii innych badaczy rodzice koncentrują się przede wszystkim na przygotowaniu do nauki szkolnej, natomiast nauczyciele przywiązują większą uwagę do rozwoju społeczno-emocjonalnego i socjalizacji. Wymienione rozbieżności uniemożliwiają tworzenie jednolitego pola działania. Zatem współtworzenie ma swoje walory, przyczynia się mianowicie do współtworzenia programów wczesnej interwencji⁸⁰², dzięki którym wychowawcy mogą poznać lepiej dziecko, poddać dogłębnej refleksji jego trudności oraz metody wzmacniające procesy stymulowania jego rozwoju. Ogólnie można stwierdzić, że wypadkowa zintegrowanych kierunków działania wychowawców wzmacnia wszechstronny rozwój dziecka.

W tym miejscu warto odnieść się do badań, w których pokazano rozbieżności w postrzeganiu celów działania między nauczycielami a rodzicami. Oczywiście jest, że sytuacja konfliktowa niekorzystnie oddziałuje na cele współpracy⁸⁰³. W innych badaniach, przeprowadzonych przez Marię Michnę, ponad połowa ankietowanych rodziców (65%) za fundamentalny cel działania, który generuje relacje między partnerami współpracy, wskazała na przygotowywanie dziecka do nauki szkolnej⁸⁰⁴. Przecenianie przez rodziców celów dydaktycznych dostrzeżono także w przedszkolu greckim, gdzie nieco inaczej podchodzili do tego nauczyciele. W opinii badanych nauczycieli istotniejsze były cele społeczno-emocjonalne oraz, uwzględniając skutki pandemii, cele socjalizujące⁸⁰⁵.

⁸⁰¹ L. Zhang, X. Pan, S. Zhang, *Study on Kindergarten-Family Cooperation Mode in the Development of Preschool Education*, (in:) *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, Vol. 184, (2nd International Conference on Education Science and Economic Management <<ICESEM 2018>>), Published by Atlantis Press, 2018, s. 1103; B.K. Hamre, R.C. Pianta, *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade*, „Child Development” 2001, No. 72(12), s. 147-159.

⁸⁰² L.Y. Somech, Y. Elizur, *Promoting self-regulation and cooperation in pre-kindergarten children with conduct problems: a randomized controlled trial*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 2012, Vol/ 51, Issue 4, s. 412-422; J. Głodowska, I. Konieczna, R. Piotrowicz, G. Walczak (red.), *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomagania rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

⁸⁰³ U. Bronfenbrenner, *The Ecology of...*, dz. cyt.

⁸⁰⁴ M. Michna, *Oczekiwania rodziców wobec reformującego się przedszkola*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, tom 6(42), nr 2, s. 152.

⁸⁰⁵ N. Oudatzis, K. Tzikas, Ch. Poulos, *‘What are the goals of kindergarten?’ Consistency of Teachers’ and parents’ beliefs about kindergarten goals*, „Journal of Childhood, Education & Society” 2023, Vol. 4, Issue 1, s. 101-108.

2. Skuteczność współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci (rodzicami, dziadkami) oraz instytucjami i organizacjami zależy przede wszystkim od rodzaju, częstotliwości i wzajemnego powiązania podejmowanych działań. W obu obszarach badań to konkretne formy aktywności stanowią kluczowe uwarunkowania wspierające efektywność współpracy. Największe znaczenie mają działania o charakterze informacyjno-konsultacyjnym i problemowym, w szczególności: *konsultacje pedagogiczne, spotkania dotyczące trudności wychowawczych*, różnorodne formy komunikacji zbiorowej, *kontakty telefoniczne oraz korespondencyjne, formy dokumentowania przedszkola*. Działania te tworzą spójne i powtarzalne konfiguracje, silnie ze sobą skorelowane, co wskazuje, że to ich łączna struktura, a nie pojedyncze inicjatywy, decyduje o skuteczności współpracy. Uwarunkowania relacji (postawy uczestników, komunikacja) oraz uwarunkowania organizacyjne (atmosfera i czas trwania relacji) mają znaczenie wspierające, lecz niedeterminujące. Ich związki z formami działania są w większości słabe lub umiarkowane. Postawy pozytywne, choć dominujące zarówno w relacjach z rodziną, jak i instytucjami czy organizacjami, rzadko przekładają się bezpośrednio na wybór lub intensywność działań. Komunikacja, mimo swojej istotnej roli w zapewnieniu sprawnego przebiegu współpracy, wykazuje słabsze powiązania niż działania praktyczne. *Atmosfera współpracy* oraz czas jej trwania również nie tworzą silnej korelacji.

Inne źródła podkreślają, że wychowawcy cenią sobie informacje przekazywane ustnie podczas codziennych kontaktów⁸⁰⁶, a także komunikację za pośrednictwem poczty elektronicznej. Rodzice natomiast chętnie korzystają z mediów społecznościowych, takich jak blogi, strony internetowe czy Facebook, ze względu na ich dostępność i szybkość kontaktu⁸⁰⁷. Formy te, choć wygodne, bywają ograniczone m.in. ze względu na brak możliwości odczytywania sygnałów niewerbalnych.

Jak uważa Carl R. Rogers, empatyczne słuchanie to nie tylko odbiór, ale również wczuwanie się w emocje i przeżycia rozmówcy wyrażane niewerbalnie⁸⁰⁸. Sztucznie wykreowane przestrzenie kontaktu mogą utrudniać odsła-

⁸⁰⁶ M. Michna, *Oczekiwania rodziców wobec...*, dz. cyt., s. 159; R. Fudala, *Współpraca czy konflikt? O relacji między instytucją przedszkola a rodzicami*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis Studia Paedagogica” 2020, nr 13, 132, <https://studiapaedagogica.uken.krakow.pl/article/view/8573> (dostęp: 06.08.2024).

⁸⁰⁷ R. Fudala, *Współpraca czy konflikt?...*, dz. cyt., s. 131-133.

⁸⁰⁸ C.R. Rogers, *O stawianiu się sobą...*, dz. cyt.

nianie potrzeb i oczekiwań partnerów współpracy. Bezpośrednie, wspólne doświadczanie umożliwia odbiór sygnałów słuchowych, emocjonalnych i wizualnych. Dzieje się tak, ponieważ „jednostka myśli wraz ze zbiorowością, do której należy w sposób ściśle określony przez sytuację”⁸⁰⁹.

Podsumowując, współpraca przedszkola ze środowiskiem wychowawczym jest najbardziej efektywna, gdy opiera się na systematycznych, konkretnych i dobrze skoordynowanych formach działania, odpowiadających na realne potrzeby uczestników i ukierunkowanych na rozwój dzieci.

3. Badania wykazały, że w relacjach nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci przeważają *postawy pozytywne* (*postawa aktywna*), sprzyjające konstruktywnej współpracy. Jednocześnie pojawiają się *postawy negatywne* i *neutralne*, co wskazuje na konieczność rozwijania kompetencji miękkich u nauczycieli ze szczególnym uwzględnieniem komunikacji, mediacji oraz umiejętności elastycznego dostosowania się do specyfiki sytuacji i potrzeb partnerów.

Analiza porównawcza opinii uczestników współpracy wskazuje, że nauczyciele częściej niż rodzice i dziadkowie identyfikują u partnerów postawy negatywne lub neutralne. Tendencja ta znajduje potwierdzenie w wynikach badań Nefise E. Erkan i współpracowników⁸¹⁰, co wskazuje na jej replikowany charakter. Można przypuszczać, że źródłem napięć są różnice w światopoglądach i systemach wartości uczestników współpracy, które nie zawsze ze sobą korelują i prowadzą do odmiennych interpretacji sytuacji oraz potencjalnych konfliktów.

W przypadku współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci dane wykazują znaczące korelacje między *postawami pozytywnymi* a korzyściami wynikającymi ze współpracy dla dzieci, rodziny i nauczycieli (r od 0,17 do 0,76, $p < 0,001$). Natomiast *postawy negatywne* i *neutralne* korelują z efektami przynoszącymi niższą skuteczność współpracy, co podkreśla znaczenie wzmocnienia kompetencji interpersonalnych nauczycieli i partnerów współpracy. W kontekście relacji nauczyciele przedszkoli z instytucjami i organizacjami nie stwierdzono istotnych statystycznie związków między deklarowanymi postawami partnerów a postrzeganymi korzyściami. Jedynym wyjątkiem jest bardzo słaba, lecz istotna korelacja dodatnia mię-

⁸⁰⁹ J.-C. Kaufmann, *Ego. Socjologia jednostki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004, s. 200.

⁸¹⁰ N.S. Erkan, N. Elkin, D. Kavgaoglu, S. Öcal Dörterler, B. Kerigan, *Views of Kindergarten and First-Grade, „Teachers on School Readiness. Theory and Practice in Child Development”* 2012, Vol. 1, Issue 1, s. 20.

dzy postawą roszczeniową a korzyściami dla rodziców, można przypuszczać, że w określonych sytuacjach partnerzy o roszczeniowym nastawieniu dostrzegają pozytywne efekty współpracy. Ogólnie wyniki wskazują, że w zakresie instytucjonalnym postawy nie są decydującym uwarunkowaniem w dostrzeganiu korzyści współpracy.

Uzyskane wyniki potwierdzają potrzebę modyfikacji programów kształcenia nauczycieli przedszkoli w taki sposób, aby kładły nacisk na rozwój kompetencji społecznych i komunikacyjnych oraz na kształcenie wrażliwości w relacjach interpersonalnych. Takie przygotowanie sprzyjałoby umacnianiu postaw pozytywnych oraz zwiększało skuteczność współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami oraz instytucjami i organizacjami wspierającymi proces wychowania i edukacji dzieci.

4. Przeprowadzone badania w opisywanym procesie empirycznym wykazały, że ważną rolę w działaniach partnerów odgrywa *atmosfera współpracy*, która stanowi istotny zasób procesu wychowawczego i kształcącego. Jej ocenę powiązano przede wszystkim z *czasem trwania współpracy*, który oddziałuje na osiągnięcie celów działania, z punktu praktycznego pełni on funkcję ramy porządkującej działania. Natomiast w perspektywie psychologicznej odnosi się do sposobu, w jaki jednostki porządkują swoje doświadczenia i priorytety w działaniach edukacyjnych. Zgodnie z obserwacją Philipa Zimbardo i Johna Boyda czas jest ograniczonym dobrem człowieka, cenniejszym od złota i pieniędzy, którego nie można nabyć ani pożyczyć, a brak jego właściwego wykorzystania może ograniczyć efektywność współpracy⁸¹¹.

Chociażby dlatego, że nie istnieje sklep, w którym można go nabyć ani bank, w którym można go pożyczyć⁸¹². Analiza orientacji czasowej wskazuje, że osoby zorientowane na przyszłość skuteczniej osiągają cele i aktywizują innych uczestników współpracy, działając jak mechanizmy w zegarku mechanicznym - jeden element wprowadzony w ruch napędza kolejny. Natomiast jednostki skoncentrowane na teraźniejszości lub negatywnie odnoszące się do przeszłości częściej doświadczają blokad, konfliktów i trudności w realizacji współpracy⁸¹³. Negatywne doświadczenia mogą ograniczać efektywność współdziałania, wpływając na atmosferę i poziom zaufania.

⁸¹¹ P. Zimbardo, J. Boyd, *Paradoks czasu...*, dz. cyt., s. 229.

⁸¹² Tamże.

⁸¹³ Tamże.

Wnioski płynące z badań zwracają uwagę na konieczność uwzględnienia w edukacji nauczycieli przedszkoli elementów świadomego zarządzania czasem, refleksji nad własnymi doświadczeniami oraz kształtowania umiejętności elastycznego reagowania w sytuacjach konfliktowych. Rozwijanie kompetencji psychologicznych i społecznych pozwala na lepsze planowanie działań, poprawę jakości relacji oraz wspiera harmonijny rozwój dzieci w środowisku przedszkolnym. W konsekwencji obecny model kształcenia nauczycieli przedszkoli wymaga przekształceń, aby efektywnie wspierać podejście humanistyczne, koncentrujące się na podmiotowości zarówno dorosłych, jak i dzieci⁸¹⁴.

5. Wzmacnianie holistyczne kompetencji nauczycieli przedszkoli. Nauczyciele przedszkoli powinni cechować się wysokim poziomem wykształcenia oraz zdolnością do systematycznego doskonalenia osobistego⁸¹⁵.

Priorytetowe znaczenie ma rozwijanie umiejętności społecznych, emocjonalnych i refleksyjnych, które sprzyjają budowaniu partnerskich relacji z dziećmi, rodzicami i innymi podmiotami współpracy⁸¹⁶. Obecnie kształcenie nauczycieli koncentruje się przede wszystkim na rozwijaniu wiedzy i umiejętności poznawczych, co odpowiada potrzebom, wynikającym z podmiotowego i humanistycznego podejścia do wychowania⁸¹⁷. Jednak uzasadnione staje się wprowadzenie zmian w programach nauczania szkół wyższych kształcących przyszłych nauczycieli przedszkoli, obejmujących m.in. umiejętność autorefleksji, radzenia sobie ze stresem, rozwiązywanie konfliktów oraz kształtowania postawy empatycznej. Rozwój ten nie jest tożsamy z religijnością, lecz odnosi się do sfery kulturowej i psychologicznej, umożliwiając nauczycielom lepsze rozumienie własnych doświadczeń, eliminowanie nega-

⁸¹⁴ Por. H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005; M. Dudzikowa, M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie...*, dz. cyt.

⁸¹⁵ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 48, za: E. Łatacz, *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.

⁸¹⁶ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 116, za: W. Krone, *Zur Erziehung des Erziehers, Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie*, Merla Peter Lang, Frankfurt am Main 1992; M. Łopatkowa, *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992, s. 154-189.

⁸¹⁷ Por. J. Kuroń, *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2004; D. Goleman, *Emocje destrukcyjne: jak możemy je przezwyciężyć? – dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, A. Jankowski (tłum.), Rebis, Poznań 2004.

tywnych schematów emocjonalnych oraz budowanie zdrowszych relacji interpersonalnych⁸¹⁸.

W literaturze podkreśla się znaczenie technik wspierających samodoskonalenie, takich jak metody relaksacyjne, podnoszące samoocenę oraz odwołujące się do wizualizacji i autosugestii⁸¹⁹. Mogą one wspierać proces radzenia sobie z emocjami, rozwijać kreatywność i zwiększać odporność psychiczną. Wybór konkretnych metod powinien być dostosowany do indywidualnych predyspozycji nauczyciela, a ich skuteczność powiązana jest z kontekstem edukacyjnym i doświadczeniami praktycznymi.

6. Wyniki badań donoszą, że dla skutecznej realizacji celów działania nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym istotne jest dobieranie odpowiednich form działania. Szczególne znaczenie przypisuje się zbiorowym formom edukacji rodziców i dziadków, takim jak seminaria, konferencje i kursy⁸²⁰, które umożliwiają upowszechnienie wiedzy pedagogicznej, wymianę doświadczeń oraz internalizację wartości kultury współpracy. W badaniach zauważono, że te formy bywają niedocenione, a ich potencjał bywa pomijany, mimo że umożliwiają budowanie dobrej atmosfery partnerstwa i wzajemnego wsparcia. Zgodnie z wynikami badań warto zwrócić uwagę na zbiorowe formy działania i wzmocnić ich znaczenie z zamiarem tworzenia sytuacji korzystnych dla wszystkich stron. Równocześnie nie należy zaniedbywać form indywidualnych, takich jak *kontakty telefoniczne* czy *kontakty korespondencyjne*, które – jak pokazały badania – mają szczególny wpływ na realizację celów rozwojowych i udzielanie wsparcia rodzinom. *Wizyty domowe*, które w badaniach zostały ocenione jako rzadko stosowane, wymagają szczególnej wrażliwości i mogą stanowić cenne narzędzie pogłębiania relacji, pod warunkiem poszanowania prywatności i zwyczajów domowników⁸²¹.

Zintegrowanie zbiorowych i indywidualnych form działania umożliwia aktywną partycypację wszystkich uczestników: dzieci, rodziców, dziadków, nauczycieli oraz przedstawicieli instytucji i organizacji. Dzieci mogą w takim

⁸¹⁸ I. Dzierzgowska, M. Rościszewska-Woźniak, *Mierzenie jakości pracy przedszkola. Poradnik*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001, s. 14.

⁸¹⁹ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 160-171.

⁸²⁰ N.S. Erkan, N. Elkin, D. Kavgaoglu, S. Öcal Dörterler, B. Kerigan, *Views of Kindergarten...*, dz. cyt., s. 20.

⁸²¹ M. Łobocki, *Teoria wychowania...*, dz. cyt., s. 264.

procesie prezentować własne osiągnięcia, budować pozytywną samoocenę i poczucie własnej wartości⁸²², a rodzice i dziadkowie zyskują szansę lepszego poznania mocnych stron dzieci.

W konsekwencji można stwierdzić, że dla pełniejszej realizacji celów edukacyjnych potrzebne jest wzbogacenie wiedzy rodziców i dziadków poprzez różnorodne formy działania oraz tworzenie przestrzeni do autentycznego dialogu i partnerskiej współpracy z nauczycielami przedszkoli.

7. Kolejnym aspektem generowania współpracy jest proces komunikowania się, który odbywa się za pomocą słów, gestów czy mimiki, kształtując tym samym formy działania, postawy partnerów oraz atmosferę współpracy. Istotne dla jej poziomu jest to, czy uczestnicy interakcji w podobny sposób definiują sytuację komunikacyjną, w przypadku braku różnic dochodzi do współpracy. Porozumienie między partnerami współpracy zachodzi zarówno w bezpośredniej interakcji twarzą w twarz (mikrokontekst)⁸²³, jak i w szerszym kręgu społeczno-kulturowym (makrokontekst). Oba poziomy mają taką samą strukturę, lecz różnią się zakresem oddziaływania: pierwszy dotyczy interakcji między jednostkami i ich najbliższym otoczeniem, drugi – relacji w skali instytucji czy organizacji, miast, państw. Na obu poziomach podstawowe znaczenie ma znajomość języka i sposobu komunikowania się odbiorców, ponieważ wpływają na zrozumienie i interpretację przekazywanych treści. Język używany przez nauczycieli nie powinien znacząco odbiegać od codziennego słownika rodziców i dziadków, a przygotowanie do spotkań powinno uwzględniać ich wiedzę, doświadczenia i możliwości poznawcze. Warto pamiętać, że kryteria wiedzy mogą zmieniać się w czasie oraz różnić się w perspektywie społeczno-kulturowej, jak i międzykulturowej⁸²⁴.

Wyniki badań potwierdzają, że w relacjach z rodziną najskuteczniejsze są proste indywidualne formy komunikacji, takie jak rozmowy indywidualne czy *konsultacje pedagogiczne*. W największym stopniu wspierają one realiza-

⁸²² G. Rekalidou, E. Penderi, *A Collaborative Action Research...*, dz. cyt., s. 30-32.

⁸²³ Przez kontekst należy rozumieć: subiektywne modele (doświadczenia) epizodyczne uczestników, które są tworzone (i aktualizowane) dynamicznie w trakcie interakcji. Co oznacza, że uczestniczenie w zdarzeniu komunikacyjnym stanowi model kontekstu (w skrócie kontekst). Szersze rozważania w tym obszarze zostały opublikowane przez Teun A. van Dijk m.in. w monografii p.t. *Krytyczna analiza dyskursu – interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej*, A. Duszak, N. Fairclough (red.), Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych UNIVERSITAS, Kraków 2018, s. 215-244.

⁸²⁴ Por. T.A. van Dijk, *Kontekstualizacja...*, dz. cyt., s. 215-244; J. Bałachowicz, A. Witkowska-Tomaszewska, *Edukacja wczesnoszkolna...*, dz. cyt., s. 190-191.

cję celów społecznych i rozwojowych procesu współpracy, podczas gdy zbiorowe formy komunikacji i formalne formy kontaktu, np. dokumentacja, mają znaczenie drugorzędne.

Komunikacja z dziadkami, pomimo że ma duży potencjał integracyjny, pozostaje w praktyce niewystarczająco rozwinięta. Często podkreśla się, że babcia i dziadek utrzymują z wnukami relacje oparte na serdeczności i emocjonalnym cieple, co sprzyja tworzeniu przyjaznej atmosfery współpracy. Badania międzynarodowe - opisane w części teoretycznej i empirycznej - wskazują, że więzi emocjonalne łączące dziadków i wnuki są zazwyczaj silne, a różnica pokoleniowa nie prowadzi do nadużywania przewagi fizycznej czy symbolicznej. W konsekwencji dziadkowie bywają postrzegani jako osoby godne zaufania oraz obdarzone szacunkiem⁸²⁵. Należy jednak podkreślić, że w ocenie relacji rodzinnych konieczna jest ostrożność. W praktyce funkcjonują bardzo zróżnicowane modele i jakość więzi, nie można wykluczyć relacji dysfunkcyjnych. Współpraca nauczycieli z dziadkami powinna zatem uwzględniać te zróżnicowania oraz fakt, że to rodzice - jako prawni opiekunowie dziecka - podejmują ostateczne decyzje jego wychowania i edukacji.

Pomimo tych zastrzeżeń, dziadkowie mogą stanowić dla nauczycieli cenne źródło wsparcia opiekuńczego, wychowawczego, socjalizacyjnego i kulturowego. Ich doświadczenia życiowe, wiedza oraz kompetencje praktyczne mogą wzbogacać działania edukacyjne podejmowane w przedszkolu i stanowić inspirację dla rozwijania warsztatów pracy nauczycieli.

W odniesieniu do współpracy przedszkoli z instytucjami i organizacjami komunikacja ma charakter wielowymiarowy i była często wskazywana przez uczestników. Największe znaczenie przypisywano jej jakości oraz kompetencjom partnerów, a nie czasowi trwania kontaktów. Różnorodne formy komunikacji wzajemnie się uzupełniały, tym samym wzmacniając efektywność współpracy.

8. W świetle wyników i analiz empirycznych ujawniono wyraźną potrzebę bardziej precyzyjnego, operacyjnego rozumienia praw i obowiązków opiekunów wobec dzieci. Odwołując się do Parlamentu Europejskiego, podkreśla się konieczność „zrozumienia i poszanowania praw dzieci przez rodziców i opiekunów, jak również przez osoby pracujące z dziećmi, takie jak nau-

⁸²⁵ St. Baley, *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Książnica - Atlas, Wrocław - Warszawa 1946, s. 346-347.

czyciele i pracownicy służby zdrowia”⁸²⁶, a także przedstawiciele instytucji i organizacji współpracujących z nauczycielami przedszkoli. Szczególnie ważne jest w sytuacji, gdy wzrasta liczba czynników środowiskowych oddziałujących na rozwój dzieci, a rodzina dość często pełni tylko rolę pośrednią. W uzasadnionych przypadkach instytucje państwowe są zobowiązane do interwencji, zwłaszcza, gdy dochodzi do naruszenia fundamentalnych praw, takich jak prawo do życia czy prawo do wolności członków rodziny. Obecnie rodzina nadal pełni istotne funkcje: zapewnia ciągłość biologiczną i kulturową, umożliwia dzieciom zajęcie określonej pozycji społecznej, zaspokaja potrzeby emocjonalne oparte na miłości, szacunku i życzliwości, a także sprawuje kontrolę nad młodym pokoleniem. Jednocześnie we współczesnych rodzinach można zaobserwować deformacje w systemie wartości, tradycyjne wzorce wychowawcze często okazują się dysfunkcjonalne wobec wpływu kultury masowej i globalnych przemian społecznych⁸²⁷. W tym kontekście szczególne znaczenie nabiera refleksja nad prawami i obowiązkami opiekunów zarówno w wymiarze mikro- (rodzina, środowisko lokalne), jak i makrokontekstów (instytucje krajowe, systemy międzynarodowe). Warunkiem zdrowego funkcjonowania demokracji jest wyrównanie uprawnień wychowawczych, które wzmacnia rozwój indywidualny i społeczny, a tym samym pozwala kształtować dziecko jako podmiot wolny.

Już w XIX wieku podejmowano próby eliminacji przemocy wobec dzieci. Mimo że obecnie istnieje wiele regulacji prawnych na poziomie krajowym i międzynarodowym, a informacje na ich temat są rozpowszechniane m.in. w mediach czy na konferencjach, sytuacja dzieci w wielu regionach świata nie uległa poprawie. Wyniki niniejszych badań wskazały, że rodzice i dziadkowie nie są systematycznie zapoznawani z dokumentami zarówno zewnętrznymi, jak i wewnętrznymi. Część badanych rodziców i dziadków miała możliwość zapoznania się z dokumentacją przedszkola, część nie. Brak jednolitości

⁸²⁶ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 19 lutego 2009 r. w sprawie większego nacisku na kwestię dzieci w działaniach zewnętrznych UE (2008/2203(INI)) *Większy nacisk na kwestię dzieci w działaniach zewnętrznych UE* (2010/C 76 E/03).

⁸²⁷ Por. E. Stawowy, *Pozycja dziecka w rodzinie polskiej – przemiany obyczaju*, (w:) M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000, s. 186-187; J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 166-167.

w zakresie dostępności do dokumentów może prowadzić do poczucia braku pełnej przejrzystości działań przedszkola.

Niewiedza w zakresie norm prawnych przekłada się na słabą aktywność rodziców i dziadków w środowisku przedszkolnym. W rezultacie nauczyciele, nie otrzymując wystarczającego wsparcia, samodzielnie planują działania i przypisują opiekunom określone role, co może sprzyjać powstawaniu napięć, a nawet do rozwoju *postaw neutralnych i negatywnych*. Natomiast analiza korelacji wykazała brak istotnych statystycznie powiązań między zapoznawaniem z dokumentami a rezultatami współpracy, takimi jak postawy, atmosfera, czas trwania czy dobór form działania. Tym samym dokumenty, zarówno wewnętrzne, jak i zewnętrzne, pełnią przede wszystkim funkcję porządkującą i proceduralną, a ich potencjał jako narzędzia pedagogizacji rodziny dzieci i nauczycieli nie zostaje w pełni wykorzystany.

Należy nadmienić, że powyższe refleksje odnoszą się nie tylko do bezpośrednich wychowawców dziecka (rodziców, dziadków, nauczycieli, przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z nauczycielami przedszkoli), lecz także do wychowawców pośrednich, którymi są twórcy aktów prawnych regulujących funkcjonowanie instytucji i organizacji oświatowych oraz nauczycieli akademickich kształcących przyszłych pedagogów. W przypadku polityków czy decydentów, którzy kierują się przede wszystkim dążeniem do utrzymania władzy, tworzone przez nich regulacje prawne nie-rzadko stają się narzędziem kontroli, ograniczającym autonomię jednostki. Tego typu praktyki mogą sprzyjać rozpadowi więzi społecznych, narastaniu konfliktów i osłabieniu motywacji do współpracy. Co z kolei utrudnia wzmocnienie przyjętego systemu wartości. Odwołując się do koncepcji Carla G. Junga, brak przystosowania jednostki, zarówno w wymiarze zewnętrznym (zawód, rodzina, społeczeństwo), jak i wewnętrznym (odpowiedź na potrzeby własnej natury) prowadzi do zaburzeń i choroby. Carl G. Jung twierdził, że jednostki, które nie potrafią zintegrować obu tych wymiarów, mogą popaść w neurotyczne wzorce funkcjonowania⁸²⁸. Chorobotwórcze przystosowanie zniekształca bowiem naturalny proces rozwoju i utrudnia jednostce powrót do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym.

W podobne mechanizmy mogą wpisywać się także nauczyciele akademicy, którzy w procesie kształcenia koncentrują się wyłącznie na aspek-

⁸²⁸ C. G. Jung, *O rozwoju...*, dz. cyt., s. 108-109.

tach poznawczych i praktycznych, pomijając refleksję nad rozwojem osobowym i aksjologicznym przyszłych nauczycieli. W efekcie utrwała się redukcyjny model wiedzy, który ogranicza pogłębioną autorefleksję i zdolność do krytycznej analizy własnej praktyki pedagogicznej. W tym kontekście warto zauważyć, że wychowanie sprowadza się do jedynie do przekazywania treści czy kształtowania umiejętności, jest ono zawsze napięciem między tym, co tkwi we wnętrzu jednostki i może zostać aktualizowane w procesie rozwoju a tym, co przenika z zewnętrznych warunków społecznych i kulturowych. Pomijanie tego wymiaru „głębi”⁸²⁹ prowadzi do powielania uproszczonych wzorców, które następnie nauczyciel przenosi w swojej pracy z dziećmi i ich rodzinami, opierając działania edukacyjne na kontroli i rutynie.

Zygmunt Bauman zauważał, że wyzwolenie jednostki spod przymusu społecznego nie prowadzi automatycznie do większej odpowiedzialności, wręcz przeciwnie, pojawia się pokusa uwolnienia od odpowiedzialności⁸³⁰. W edukacji zjawisko to może przejawiać się w przyjmowaniu biernych postaw, w powierzchownym wdrażaniu reform i w ograniczaniu aktywności podmiotowej wychowanków. W rezultacie nauczyciel przedszkola, nie posiadający pełnego wzorca integralnego rozwoju człowieka, projektuje działania dydaktyczne i wychowawcze oparte na formalnych procedurach, moralizatorstwie czy nieufności, co w konsekwencji obniża jakość współpracy ze środowiskiem wychowawczym dzieci⁸³¹.

W takim układzie relacyjnym dominuje hierarchiczny model nauczyciela-kontrolera, w którym partnerzy współpracy są marginalizowani. A działania opierają się na krótkoterminowych strategiach przynoszących jedynie pozorne efekty. Tego rodzaju praktyki sprzyjają polaryzacji i tworzeniu „sztucznej współpracy”, w której aktywność stron nie jest wynikiem autentycznego zaangażowania, lecz presji zewnętrznej. W dłuższej perspektywie prowadzi to do spadku zaufania i ograniczenia potencjału twórczego w środowisku edukacyjnym⁸³².

⁸²⁹ B. Śliwerski, *Pedagogika dziecka...*, dz. cyt., s. 119.

⁸³⁰ Z. Bauman, *Szanse etyki w...*, dz. cyt., s. 28.

⁸³¹ Tamże, s. 36; C.G. Jung, *O rozwoju...*, dz. cyt., s. 138.

⁸³² Harmonijny aspekt kształtowania i wychowania człowieka propagowali m.in.: Jean J. Rousseau (1712-1778), Johan G. Herdera (1744-1803), Johann H. Pestalozzi (1746-1827), Wilhelm von Humboldt (1767-1835), Johann G. Fichte (1762-1814).

Współczesna rzeczywistość społeczna, charakteryzująca się nadmiarem informacji, dezorientacją oraz przywiązaniem do powierzchownych form funkcjonowania, tym bardziej wymaga budowania modelu edukacji przedszkolnej opartego na integralnym rozwoju. W państwie demokratycznym, w którym prawo jest respektowane i spójne z praktyką społeczną, szczególnego znaczenia nabiera edukacja aksjologiczna, przygotowująca dziecko do świadomego wyboru wartości i ich realizacji w życiu codziennym.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że warunkiem stworzenia spójnego modelu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym jest uwzględnienie kategorii takich jak harmonia, piękno, prawda, dobro, empatia, zaufanie i odpowiedzialność. Model ten zakłada traktowanie każdego uczestnika współpracy jako podmiotu o złożonej strukturze, posiadającego własne możliwości działania, ale także stojącego wobec wielu wymagań i zobowiązań. Dopiero w takim ujęciu wychowanie dziecka może stać się procesem przygotowującym je do pełnego uczestnictwa w świecie wartości⁸³³.

W perspektywie idei humanistycznej i personalistycznej nauczyciel przedszkola może być postrzegany jako przewodnik ukierunkowany na rozwój wolności dziecka i wspólnoty, który potrafi łączyć refleksję nad przyszłością z realizacją długofalowych celów wychowawczych. Jest to osoba dociekliwa, a zarazem odnosząca się z szacunkiem do innych, dążąca do poszerzenia wiedzy własnej i członków zespołu. Poszukuje rozwiązań zamiast winnych, zachęca do wskazywania błędów i uczenia się na ich podstawie, motywuje do podejmowania działań oraz adekwatnie nagradza osiągnięcia. Wspiera i wdraża pomysły partnerów współpracy: nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci⁸³⁴, co sprzyja budowaniu pozytywnej samooceny u wychowanków. Projektuje działania, które wzmacniają empatię i poczucie wspólnoty, a zarazem przyczyniają się do tworzenia przestrzeni przyjaznej dzieciom⁸³⁵. Tego rodzaju postawa opiera się na świadomości, że

⁸³³ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.

⁸³⁴ Por. I. Nowicka, *Rola menadżerów przy wspieraniu procesów Kaizen*, „KAIZEN” 2013, nr 4, s. 20-24, <https://kim.kaizen.com/kimglobal/userfiles/File/pl/Artykuly/Art-Kaizen-9-Rola-menedzerow-przy-wspieraniu-kaizen.pdf> (dostęp: 05.04.2018); M. Żemigła, *Jakość w systemie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo PLACET, Warszawa 2009, s. 79-83, St. M. Kwiatkowski, *Nauczyciel: przywódca, przewodnik, tłumacz: rozważania o przywództwie*, „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 3/4, s. 22-30.

⁸³⁵ Działania ONZ, s. 46.

zintegrowane wysiłki wszystkich uczestników procesu wychowawczego przynoszą trwalsze efekty niż oddzielne działania, nawet jeśli są one wsparte bogatymi zasobami materialnymi czy technicznymi. Budowanie zespołu współpracy opiera się przede wszystkim na empatii i zaufaniu, które tworzą podstawę wspólnego języka komunikacji. Potencjalne trudności, takie jak różnice kulturowe w sposobach komunikowania się, mogą być w tym ujęciu traktowane jako źródło wzbogacających doświadczeń i inspiracji.

Realizacja pomysłów w modelu współpracy opartej na harmonii, ukierunkowanej na wszechstronny rozwój dzieci, przebiega jako proces wieloetapowy:

1. Wyznaczenie zespołów złożonych z przedstawicieli społeczności współpracy.
2. Spotkanie ze wszystkimi przedstawicielami poszczególnych zespołów, nawiązanie partnerskich relacji/dialogu.
3. Współkonstruowanie solidnych fundamentów: elastycznych reguł, wzorów i ram interakcji oraz ról.
4. Odkrywanie potencjału członków zespołów i wspieranie partnerów o niskiej samoocenie.
5. Upowszechnienie wiedzy psychopedagogicznej wśród wszystkich uczestników współpracy.
6. Twórczy charakter działań, obejmujący:
 - a) zaangażowanie i realizację wspólnych pomysłów,
 - b) inspirowanie jednostek do rozwijania własnego potencjału,
 - c) systematyczne, kreatywne uczenie się członków zespołu.
7. Autorefleksja doświadczeń uczestników procesu współpracy.
8. Wypracowanie propozycji naprawczych programu współpracy.

Pierwszy etap polega na pracy w grupach zainteresowanych stworzeniem przestrzeni współpracy nauczyciela przedszkola ze środowiskiem wychowawczym. Członkowie wybierają swoich przedstawicieli, a nauczyciel pełni funkcję moderatora, który służy wsparciem i dba o atmosferę opartą na empatii, odpowiedzialności i wzajemnym szacunku. Jest to szczególnie wymagający moment, ponieważ spotykają się osoby o zróżnicowanym zapleczu ekonomicznym, kulturowym i społecznym. Zadaniem nauczyciela przedszkola jest wówczas poszukiwanie konsensu i łagodzenie napięć. W sytuacjach

kryzysowych może on korzystać z pomocy ekspertów, a także wspierać eliminację destrukcyjnych postaw, takich jak egocentryzm, zawiść czy nadmierne dążenie do dominacji. Jak zauważa Maria Łopatkowa, zawiść i żądza władzy mogą poważnie zaburzyć proces demokratyczny, prowadzący do marginalizacji dobra wspólnego⁸³⁶. W kontekście budowania współpracy szczególnie ważne staje się więc uwzględnienie głosu dzieci, nawiązując do postulatu Janusza Korczaka o przechodzeniu „od samorządów uczniowskich do parlamentu świata”.

Drugi etap obejmuje spotkanie przedstawicieli wszystkich grup (dzieci, nauczycieli przedszkoli, rodziców, dziadków, przedstawicieli instytucji i organizacji), na którym prezentowane są wnioski z wcześniejszych dyskusji oraz oczekiwania poszczególnych środowisk. Celem jest znalezienie wspólnej płaszczyzny dialogu i stwarzanie warunków sprzyjających ochronie więzi społecznych. Fundamentalne znaczenie ma przyjęcie zasady podmiotowego traktowania każdego uczestnika oraz respektowanie prawa dziecka do wolności, co wzmacnia więzi międzyludzkie i sprzyja budowaniu zaufania. Etap ten kończy się formułowaniem wniosków i rozpoczęciem prac nad planem działania.

Trzeci etap dotyczy wyboru celów współpracy oraz form działania i terminów realizacji. Proces ten wymaga elastyczności, pozostawiając przestrzeń współpracy dla spontanicznych inicjatyw. Niezbędne jest także przypisanie ról zgodnie z predyspozycjami uczestników, zarówno w sferze kompetencji poznawczych, jak i emocjonalnych. Szczególnie ryzykowne jest powierzenie odpowiedzialnych funkcji osobom kierującym się nadmiernymi ambicjami czy zazdrością. Dlatego rolę przywódczą powinny pełnić osoby charakteryzujące się dojrzałością emocjonalną i zdolnością do współpracy. Jak podkreśla Maria Łopatkowa, liderzy prawdziwie wartościowi nie dążą do dominacji, lecz potrafią wspierać innych⁸³⁷. W tym procesie nauczyciel pełni rolę dyskretnego przewodnika – obserwuje, wspiera podejmowane decyzje i czuwa nad ich właściwym przebiegiem. Istotnym elementem są jego kompetencje emocjonalne, pozwalające zarówno na odczytywanie emocji innych, jak i refleksję nad własnymi reakcjami⁸³⁸.

⁸³⁶ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca w dobie...*, dz. cyt., s. 93.

⁸³⁷ M. Łopatkowa, *Pedagogika serca...*, dz. cyt., s. 57.

⁸³⁸ H.R. Schaffer, *Psychologia rozwojowa. Podstawowe...*, dz. cyt, s. 151-156.

Czwarty etap zakłada wykorzystanie wsparcia emocjonalnego jako czynnika pobudzającego aktywność intelektualną i kreatywność uczestników współpracy. Nauczyciel przedszkola, jako uważny obserwator i koordynator, wspólnie z członkami zespołu poszukuje i wzmacnia mocne strony partnerów, aby inspirować ich do podejmowania działań twórczych. Budowanie pozytywnej samooceny odbywa się poprzez tworzenie atmosfery sprzyjającej uznaniu i docenianiu osiągnięć. Proces ten wymaga cierpliwości i przebiega stopniowo, kolejne drobne sukcesy wzmacniają wiarę jednostki w siebie. Wysoka samoocena dziecka kształtuje się w kontekście społecznym, dlatego znaczącą rolę odgrywają nie tylko rodzice, ale także nauczyciele, dziadkowie i inne osoby z otoczenia. W tym modelu szczególną rolę pełnią wychowawcy, których zdolność do budowania własnej pozytywnej samooceny wpływa na podnoszenie samooceny innych. Kiedy liderzy grup doceniają siebie i swoje możliwości, mogą – przy wsparciu ekspertów – poszerzać grono uczestników współpracy o osoby świadome swoich kompetencji i realistycznie oceniające swoje umiejętności. Podstawowym warunkiem pozostaje jednak poszanowanie wolnej woli jednostki, zarówno dziecka, jak i dorosłego.

Piąty etap obejmuje systematyczne poszerzanie wiedzy wychowawców i partnerów współpracy, w tym uświadomienie im odpowiedzialności za podejmowane działania wobec dzieci. Proces ten wymaga wspólnego wysiłku wszystkich członków grupy, gdyż brak wiedzy lub niewłaściwe przekonania mogą prowadzić do poważnych błędów wychowawczych. Przykładem jest traktowanie dziecka jako „własności” dorosłych i narzucanie mu obcych idei czy aspiracji, co ogranicza jego możliwości do samorealizacji. Spotkania z ekspertami, warsztaty, a także mniej formalne formy integracji, takie jak wycieczki czy festyny, sprzyjają wymianie doświadczeń i poszerzaniu horyzontów wychowawców. Umożliwiają im odkrywanie własnych zasobów, mocnych stron oraz potencjału rozwojowego. Warunkiem skuteczności tego etapu jest kształtowanie postawy opartej na aktywnym rozwijaniu własnych kompetencji, a nie jedynie na „biernym” przetrwaniu. Świadomość własnej wartości dorosłych staje się źródłem energii i wsparcia dla dzieci, podczas gdy jej brak prowadzi do zachowań ograniczających i deprecjonujących ich potrzeby rozwojowe.

Szósty etap koncentruje się na rozwijaniu inicjatyw sprzyjających nabywaniu wiedzy i umiejętności, które przygotowują członków społeczności do życia w społeczeństwie demokratycznym. Ważne jest tu kształtowanie

zdolności do samodzielnego myślenia, działania i krytycznej analizy rzeczywistości, a także świadomości powiązań z przyrodą i otoczeniem społecznym. Współpraca między nauczycielami przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym ma na celu rozwijanie kreatywności, inicjatywy i twórczego podejścia zarówno u dzieci, jak i dorosłych. Proces ten wymaga równoległych przemian w sferze moralnej, czyli ograniczenia egocentryzmu, rywalizacji i instrumentalnego traktowania innych. Konieczne jest poszukiwanie strategii neutralizujących praktyki utrwalające nierówności społeczne, które negatywnie wpływają na rozwój dzieci i kształtowanie osobowości.

Ważnym elementem jest upowszechnienie wiedzy o prawach dziecka wśród wszystkich członków środowiska wychowawczego oraz wdrażanie dzieci w znajomość ich praw i obowiązków. Proces ten powinien odbywać się przy aktywnym udziale samych dzieci, zgodnie z ich możliwościami i wolą, a nie wyłącznie poprzez narzucanie treści dorosłych. Szczególnie istotne jest eliminowanie przekonania o uprzywilejowanej pozycji dorosłych, która miałaby usprawiedliwiać ograniczanie praw dziecka. Ważnym kierunkiem jest także promowanie rodzicielstwa wolnego od przemocy, czemu mogą sprzyjać działania instytucji i organizacji partnerskich. W tym zakresie artykuł 19 *Konwencji o prawach dziecka* wskazuje na potrzebę rozwoju i realizacji programów edukacyjnych przeciwdziałających przemocy. Ich brak generuje wysokie koszty społeczne, ekonomiczne i kulturowe, m.in. wzrost agresji, przestępczości czy obniżenie poziomu edukacji. Praktycznym elementem współpracy powinno być opracowanie i wdrażanie narzędzi monitorowania skali przemocy wobec dzieci, realizowane przez wszystkie zespoły partnerskie.

Siódmy etap – autorefleksja w zakresie działań prowadzonych przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, realizowana w grupach, a następnie podsumowana i prezentowana przez przedstawicieli na spotkaniu zespołów.

Etap ten obejmuje również analizę uzyskanych wyników badań dotyczących różnych aspektów współpracy, jak i refleksję nad doświadczeniami praktycznymi sprzyjającymi wzajemnemu poszanowaniu praw i odpowiedzialności zarówno dzieci, jak i wychowawców. Omawianie konkretnych przypadków i prowadzenie dyskusji badawczych pozwala na identyfikację mocnych i słabych stron procesu współpracy. Ostatecznym rezultatem jest sformułowanie wniosków, poczynwszy od określenia istoty stosowanej strategii oraz zasad i elementów ją charakteryzujących, aż po decyzje dotyczące

aktualizacji programów współpracy oraz ich uzupełnienia o programy wspomagające i projekty naprawcze.

Ósmy etap – weryfikacja zakończonego programu współpracy, ze szczególnym uwzględnieniem autentycznego udziału dzieci w dialogu oraz rozwijanie kultury szacunku wobec ich poglądów. Punkt 16 *Rezolucji Parlamentu Europejskiego* stanowi przykład działań w tym obszarze, wskazując na potrzebę angażowania dzieci w proces konsultacyjny, w tym debaty dotyczące krajowych dokumentów strategicznych oraz opracowania narzędzi planowania⁸³⁹. Efektywne planowanie powinno kończyć się ewaluacją, obejmującą przegląd działań poparty dowodami oraz upowszechnianie dobrych praktyk. W tym kontekście zasadne jest wysuwanie propozycji naprawczych w celu doskonalenia programów współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, przy uwzględnieniu rzeczywistej partycypacji dzieci i specyfiki ich potrzeb.

W ramach zintegrowania działań należy zwrócić uwagę na takie zjawiska, jak:

- zapobieganie przemocy i przestępstw wobec dzieci,
- rozwijanie ich uzdolnień i aktywizowanie kreatywności poprzez działania twórcze,
- budowanie systemów wsparcia terapeutycznego dla dziecka i rodzin,
- edukowanie dorosłych w zakresie bezprzemocowych metod wychowawczych,
- kształtowanie postaw opartych na wzajemnym słuchaniu bez oceniania i krytykowania, z uwzględnianiem opinii dziecka.

Koncepcja współpracy powinna opierać się na następujących zasadach: pozytywnej motywacji, partnerstwa, wielostronnego przepływu informacji, jedności oddziaływań, aktywnej i systematycznej współpracy, wzajemnego zaufania, uznania praw i kompetencji, integracji działań, lojalności oraz przejrzystej komunikacji⁸⁴⁰. Współpraca powinna być traktowana jako proces i doświadczenie, w ramach którego partnerzy nie tylko wspierają rozwój dziecka, ale również wzajemnie rozwiązują pojawiające się pro-

⁸³⁹ Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 19 lutego 2009 r.,..., dz. cyt.

⁸⁴⁰ Por. M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców...*, dz. cyt., s. 35; A.W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, (w:) A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002, s. 77-79.

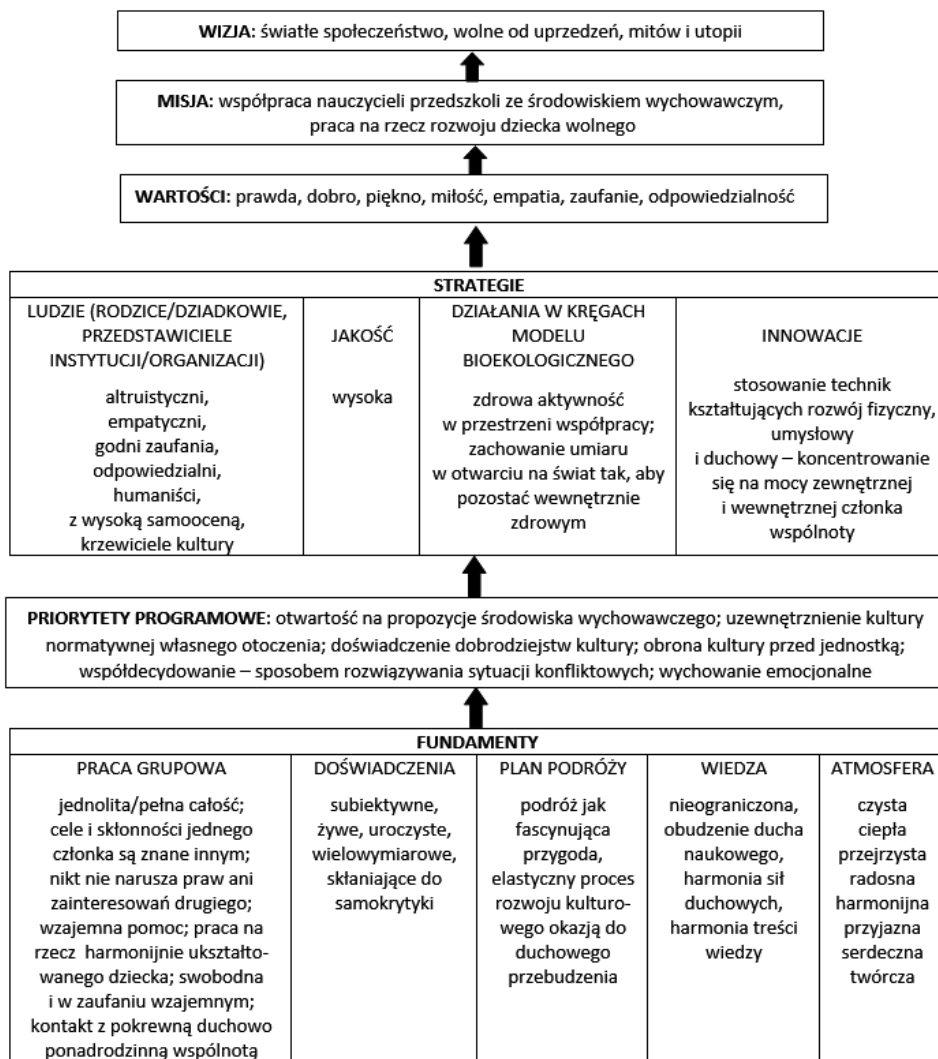
blemy. W takim ujęciu możliwe staje się wypracowanie nowych form interakcji społecznych oraz rozwijanie poczucia sprawczości i odpowiedzialności. Należy jednak podkreślić, że idealizowany model współpracy, oparty na harmonii i pełnym porozumieniu, ma charakter postulatyczny. Nie jest on abstrakcją w pracy wychowawcy, lecz stanowi kierunek działań, wymagający ciągłego rozwoju osobistego i zawodowego, a także świadomego kształtowania relacji interpersonalnych. Podstawą jest tu dążenie do spójności pomiędzy sferą emocjonalną, intelektualną i praktyczną.

W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że jednym z czynników wspierających proces współpracy może być wspólne uczestnictwo w aktywnościach kulturowych, takich jak muzyka. Badania ukazują, że muzyka sprzyja integracji, redukcji napięć i otwarciu na innych⁸⁴¹. Jej oddziaływanie wspiera kształtowanie atmosfery sprzyjającej zaufaniu, współdziałaniu i pozytywnym emocjom, co może ułatwić realizację wspólnych celów wychowawczych i społecznych.

Propozycja modelu współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, oparta na idei harmonijnego działania, zostanie zilustrowana graficznie w postaci przekształconej piramidy „Systemu produkcyjnego Virginii Mason”⁸⁴². Schemat ten przedstawia kolejne poziomy osiągnięcia długoterminowej wizji, koncentrując się na planowaniu współpracy, rolach partnerów w zespole oraz ich aktywizowaniu w działaniach (schemat 14). W zaprezentowanym modelu został przedstawiony szkic kultury współpracy nauczyciela przedszkola ze środowiskiem wychowawczym dzieci, oparty na wzajemnym szacunku, wspieraniu rozwoju oraz wykorzystaniu potencjału każdej ze stron. Należy podkreślić, że sama struktura instytucjonalna i ramy prawne nie są wystarczającym warunkiem do zbudowania wieloaspektowej kultury współpracy.

⁸⁴¹ Y. Schifan, A. Stadnicki, *Terapia akustyczno-wibracyjna. Musica Medica® w oddziaływaniach zdrowotnych i pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2003; W. Szulc, *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005; K. Stachyra, *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009; L. Konieczna-Nowak, *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

⁸⁴² J. Miller, M. Wroblewski, J. Villafuerte, *Kultura KAIZEN. Budowanie i utrzymanie kultury ciąglego doskonalenia*, D. Gasper (tłum.), MT Biznes Ltd., Warszawa 2014, s. 40.



Schemat 14. Model współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oparty na harmonii

Źródło: opracowanie własne na podstawie piramidy Systemu produkcyjnego Virginii Mason, J. Miller, M. Wroblewski, J. Villafuerte, *Kultura KAIZEN. Budowanie i utrzymanie kultury ciągłego doskonalenia*. D. Gasper (tłum.), MT Biznes Ltd., Warszawa 2014, s. 40.

Normy prawne pełnią funkcję regulacyjną, jednak skuteczna współpraca wymaga także zaufania, kompetencji interpersonalnych oraz świadomego kształtowania relacji. Istotnym wyzwaniem w tym zakresie jest przezwyciężenie czynników hamujących współdziałanie, takich jak lęk, brak pew-

ności czy unikanie odpowiedzialności⁸⁴³. Nadmierne regulacje prawne i instytucjonalne mogą niekiedy wynikać z prób kontroli związanych z poczuciem niepewności. W pracy wychowawczej ważne staje się więc nie tylko przestrzeganie norm i procedur, ale także rozwijanie umiejętności wyznaczania jasnych, nieopresyjnych i negocjacyjnych granic w relacji z dzieckiem, a także zdolności prowadzenia satysfakcjonującego dialogu⁸⁴⁴. Istotne znaczenie ma tu przygotowanie nauczycieli przedszkoli, rodzin oraz szerzej – społeczeństwa, do kształtowania środowiska wychowawczego dzieci, które sprzyja ich rozwojowi w atmosferze bezpieczeństwa, partnerstwa i wolności.

Zasadne staje się poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

- w jakim stopniu politycy, nauczyciele przedszkoli i rodziny są przygotowani do tworzenia warunków sprzyjających realnemu, a nie iluzorycznemu uczestnictwu dziecka w życiu społecznym?
- jakie kompetencje i postawy powinien rozwijać wychowawca, aby wspierać dziecko w kształtowaniu autonomii i odpowiedzialności?
- w jaki sposób motywować nauczycieli i rodziców do systematycznego rozwoju osobistego i zawodowego, który przekłada się w jakość relacji wychowawczych?

Kolejnym krokiem mojej pracy naukowej będzie wdrażanie koncepcji współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci, opartej na zasadzie harmonii i poszanowania wolności dziecka.

⁸⁴³ E. Key, *Stulecie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 97.

⁸⁴⁴ Tamże, s. 90.

ZAKOŃCZENIE

Niniejsza publikacja podejmuje temat współpracy nauczycieli przedszkoli z szeroko rozumianym środowiskiem wychowawczym dzieci. Rozważania prowadzone są zarówno na poziomie teoretycznym, jaki i empirycznym. Punktem wyjścia do przemyśleń jest przekonanie, że człowiek jako istota społeczna musi być otwarty na swoje istnienie w świecie i zdolny do współdziałania z innymi. W tym kontekście warto powołać się na klasyczne koncepcje sfer wychowania autorstwa m.in. Józefa Pietera, Ryszarda Wroczyńskiego, Uriego Bronfenbrennera, Mikołaja Winiarskiego. Niewątpliwie paradygmat ekologiczny Uriego Bronfenbrennera stał się inspiracją do odkrywania uwarunkowań sprzyjających kształtowaniu relacji międzyludzkich. Nie sposób pominąć faktu, że tam, gdzie dominuje partnerskie podejście relacje międzyludzkie są bardziej zrównoważone, relacje międzypokoleniowe – zdrowsze, a poziom stresu – niższy. Towarzyszy temu większe poczucie satysfakcji i sprawczości. Równocześnie jednak rzeczywistość, potwierdzona wynikami badań, demaskuje fakt, że życie w pokoju i wzajemnym zrozumieniu, oparte na zasadzie równości, nie jest łatwe. Nawet przy dobrej woli różnice w przekonaniach, celach czy nawykach utrudniają budowanie harmonijnych relacji. Moment, w którym dziecko przekracza po raz pierwszy próg przedszkola, otwiera nowy rozdział nie tylko w jego życiu, ale też w życiu jego rodziców. Zostają oni włączeni w nową wspólnotę, stając się partnerami innych dorosłych oraz ich dzieci. Tworzy się w ten sposób przestrzeń do budowania relacji i współpracy, która w przyjętej perspektywie sprzyja realizacji kluczowych wartości, takich jak prawda, miłość, wolność, odpowiedzialność. Zakładając, że placówki oświatowe są fundamentem społeczeństwa demokratycznego, badana współpraca staje się zarazem formą edukacji dla demokracji i jej przejawem. Wnikając w istotę wieloaspektowego spojrzenia na współpracę jako kolebkę demokracji, można uznać dążenie do wspólnych celów, wybór form działania i podejmowanie wspólnie decyzji jako aktywności z natury swej zależne od tradycji wspólnotowej. Demokratyzacja relacji obejmuje także kontakty z rodzicami, którzy coraz częściej dostrzegają swoje

prawa i obowiązki wobec dzieci oraz uczyć się z nich korzystać⁸⁴⁵. To z kolei wpływa na kierunek badań oraz debat naukowych, jak też politycznych. Choć do dziś nie wypracowano jednej uniwersalnej formuły, każda z propozycji ma swoich zwolenników, jak i przeciwników. Wobec złożoności relacji międzyludzkich w sprzecznym świecie wzajemnych oddziaływań warto zachować pokorę i unikać prostych ocen w kategorii: prawda – fałsz, dobry – zły, poprawne – błędne. Brak jednoznacznych propozycji nie powinien prowadzić do bierności, lecz inspirować do twórczych działań, dalszych badań i zgłębiania wiedzy o relacjach partnerskich. Prezentowana praca jest przykładem takiego podejścia, rozważania teoretyczne, projekt badawczy oraz interpretacja wyników badań doprowadziły do wypracowania definicji współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oraz skonstruowania propozycji modelu współpracy, w którego centrum znajduje się harmonia i aktywność wszystkich uczestników tego procesu.

Celem w przeprowadzonym projekcie badawczym była analiza stanu oraz uwarunkowań współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci, a także instytucjami i organizacjami w ich otoczeniu, z uwzględnieniem związków między tymi elementami. Badania miały charakter diagnostyczny, a ich głównym założeniem było wzbogacenie wiedzy i sformułowanie podstaw do dalszych uogólnień teoretycznych, jak i wypracowania narzędzi możliwych do zastosowania w praktyce edukacyjnej.

Prowadzenie głębszej eksploracji badanego zjawiska wymagało uszczegółowienia celu głównego. W związku z tym, sformułowano również cele szczegółowe:

- dokonanie empirycznego rozpoznania kluczowych uwarunkowań wpływających na współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci;
- rozpoznanie i opisanie korzyści wynikających ze współpracy z perspektywy nauczycieli, rodziców, dziadków oraz instytucji i organizacji;
- analiza wzajemnych powiązań pomiędzy określonymi uwarunkowaniami współpracy, w tym zidentyfikowanie uwarunkowań sprzyjających oraz barier utrudniających efektywne współdziałanie;
- zbadanie relacji pomiędzy uwarunkowaniami a osiąganymi korzyściami, zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym;

⁸⁴⁵ G. Paprotna, *Problemy współpracy przedszkola z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i szkoła” 2000, nr 2, s. 102.

- opracowanie praktycznych rekomendacji oraz modelu współpracy, które mogą stanowić podstawę do wdrażania skutecznych rozwiązań w codziennej pracy nauczycieli przedszkoli.

W dążeniu do realizacji przyjętych celów badawczych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a jako podstawową technikę pozyskiwania danych wykorzystano ankietę. Na potrzeby badania opracowano autorskie kwestionariusze ankiet, zrezygnowano z narzędzi standaryzowanych, które nie oddają w pełni specyfiki i złożoności eksplorowanego procesu. Standaryzowane narzędzia koncentrują się głównie na tradycyjnych formach działania nauczycieli z rodzicami, natomiast niniejsze badanie objęło także relacje z dziadkami oraz współpracę z instytucjami i organizacjami, co wymagało opracowania instrumentów dostosowanych do szerszego i bardziej wielowymiarowego kontekstu. Dzięki temu możliwe było uzyskanie pełniejszego obrazu badanej problematyki oraz wskazanie praktycznych i teoretycznych implikacji.

Kwestionariusze ankiet udostępniono respondentom i zebrano w latach 2016-2017. W celu lepszego zrozumienia badanego zjawiska posłużono się również metodami uzupełniającymi: analizą dokumentów oraz metodą szacowania. Zgromadzone dane poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem oprogramowania IBM SPSS Statistics 25.00, w latach 2018-2020. Dobór odpowiednich testów statystycznych oparto na wynikach testu normalności rozkładu Kołomogorowa-Smirowa. Związki między badanymi zmiennymi określono przy użyciu nieparametrycznego Testu U Manna-Whitney'a. Natomiast analizę korelacji pomiędzy poszczególnymi uwarunkowaniami współpracy, a także między korzyściami z niej wynikającymi a uwarunkowaniami przeprowadzono przy zastosowaniu testu chi-kwadrat (χ^2) Karla Pearsona. Dodatkowo wykorzystano test Fishera jako alternatywę dla testu Chi-2 Pearsona w sytuacjach wymagających większej precyzji przy małych liczebnościach grup, oraz Test Kruskala Wallisa, odpowiedni przy porównaniach więcej niż dwóch grup. W przypadkach, gdy analiza obejmowała więcej niż jedno porównanie między kilkoma grupami, zastosowano test Dunna.

Przeprowadzona analiza statystyczna umożliwiła sformułowanie odpowiedzi na postawione pytania badawcze oraz weryfikację założeń teoretycznych, stanowiąc istotny wkład w rozwój wiedzy na temat współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. W tym kon-

tekście fundamentalne znaczenie miało pytanie główne, które wyznaczyło kierunek całego projektu badawczego oraz jego uszczegółowienie:

Pytanie główne (G): Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci?

Szczegółowe pytania badawcze:

Pytanie PS₁: Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?

- **PS_{1a}:** Stan współpracy
 - ✓ Jaki jest stan współpracy nauczycieli z rodzinami dzieci?
 - ✓ Jakie korzyści wynikają z działań podejmowanych przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?
- **PS_{1b}:** Uwarunkowania współpracy
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami kształtującymi współpracę nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami a korzyściami we współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci?

Pytanie PS₂: Jaki jest stan i jakie uwarunkowania kształtują współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- **PS_{2a}:** Stan współpracy
 - ✓ Jaki jest stan współpracy nauczycieli z instytucjami i organizacjami?
 - ✓ Jakie korzyści wynikają z działań podejmowanych przez partnerów współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?
- **PS_{2b}:** Uwarunkowania współpracy
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami kształtującymi współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?
 - ✓ Jakie związki zachodzą między uwarunkowaniami a korzyściami we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

Przeprowadzona analiza umożliwiła weryfikację pytań badawczych, ukazując wieloaspektowość współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Wykazano, że współpraca nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci opiera się głównie na prostych formach komunikacji, przede wszystkim *kontaktach telefonicznych*, które ułatwiają wymianę

informacji, lecz rzadziej prowadzą do pogłębionego partnerstwa. Rodzice pełnią w tym procesie rolę aktywnych uczestników, preferując formy indywidualne, natomiast nauczyciele starają się równoważyć je działaniami zbiorowymi. Dziadkowie, mimo deklarowanej gotowości do udziału w życiu przedszkolnym swoich wnuków, w ocenie nauczycieli pozostają partnerami drugoplanowymi.

W zakresie zapoznawania z dokumentami zauważono rozbieżności między deklaracjami rodzin dzieci a opiniami nauczycieli. Okazało się, że dokumentacja pełni funkcję formalną, ale nie stanowi podstawowego narzędzia budującego relacje. O kulturze współpracy w większym stopniu decydują postawy uczestników oraz *atmosfera współpracy* oparta na zaufaniu i szacunku. Obecność zarówno *postaw pozytywnych*, jak i *neutralnych* czy *negatywnych* pokazuje, że proces współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci nie jest wolny od napięć i konfliktów.

Analiza zebranych danych pokazała, że największą wartością współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzinami dzieci są *korzyści dla dzieci*. Wspólne działania dorosłych w pozytywnej atmosferze zapewniają dzieciom poczucie bezpieczeństwa, co sprzyja ich twórczemu samorozwojowi. Jednocześnie różnice w ocenie rezultatów współpracy między nauczycielami a rodzinami ujawniają odmienne doświadczenia uczestników i potrzebę doskonalenia komunikacji oraz wzmacniania zaufania. Badania wykazały, że najważniejsze znaczenie dla współpracy nauczycieli przedszkoli z rodziną mają *cele społeczne* i *rozwojowe*, które wzajemnie się wzmacniają i są silnie powiązane z postawami partnerów oraz praktycznymi formami działania, zwłaszcza konsultacjami i spotkaniami problemowymi. Poza tym są one najsilniej związane z korzyściami. W opinii 'Respondentów o rodzinie' *cele kulturowe* i uwarunkowania formalne (dokumenty, *czas trwania współpracy*) mają znaczenie drugorzędne. Indywidualne formy działania, zwłaszcza *konsultacje pedagogiczne*, okazały się skuteczniejsze niż *kontakty telefoniczne*, *korespondencyjne* czy *wizyty domowe*. *Korzyści dla dzieci, rodziny* i nauczycieli są ze sobą silnie powiązane, czyli wzrost efektów w jednej grupie uczestników implikuje wzrost w pozostałych.

Empiryczne doświadczenia, które opisano w niniejszej publikacji pozwoliły również określić stan i uwarunkowania współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami. Analiza wykazała, że relacje te opierają się głównie na *postawach pozytywnych* (*postawie aktywnej*),

charakteryzującej się większym zaangażowaniem i otwartością, natomiast *postawy negatywne* i *neutralne* występują incydentalnie. Współpraca przebiegała w korzystnej atmosferze, choć różnice pojawiły się w ocenie celów działania: przedstawiciele instytucji i organizacji częściej akcentowali aspekty społeczne i kulturowe, a nauczyciele – dydaktyczne i rozwojowe. Największą zgodność odnotowano w postrzeganiu uwarunkowań osobowych partnerów, co daje podstawy do rozwoju tych relacji.

Deklaracje ‘Respondentów o instytucji’ wykazały, że współpraca przedszkoli z podmiotami zewnętrznymi największe korzyści przynosi dzieciom i nauczycielom, wspierając rozwój dzieci i podnosząc poziom pracy pedagogicznej. *Korzyści dla rodzin* są zauważalne, choć w mniejszym stopniu, zaś *korzyści dla instytucji* były najmniej istotne. Współpraca ułatwia poprawę *komunikacji* między partnerami, sprzyja wzrostowi zasobów materialnych i rozwojowi instytucji, a także zwiększa świadomość rodziców w zakresie wychowania i wspólnego uczenia się z dzieckiem. Ogólnie można stwierdzić, że obraz postrzegania korzyści jest jednolity wśród trzech grup respondentów, co podnosi znaczenie szeroko rozumianego otoczenia społecznego w edukacji przedszkolnej i budowaniu kultury współpracy.

Okazało się, że współpraca nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami była determinowana przez rodzaj podejmowanych działań oraz *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*. *Postawy, komunikacja, atmosfera współpracy* i *czas trwania współpracy* mają słabe drugorzędne znaczenie. Natomiast wybór celów pozostaje stosunkowo spójny i niezwiązany z pozostałymi uwarunkowaniami współpracy. Osiągane korzyści dla wszystkich uczestników są związane przede wszystkim z *celami społecznymi i rozwojowymi* współpracy, *postawami pozytywnymi (aktywna)* partnerów oraz wybranymi formami działania, takimi jak *projekty, spotkania towarzyskie* i kontakty bezpośrednie. *Postawy negatywne* zmniejszają efekty współpracy, natomiast uwarunkowania organizacyjne (atmosfera, czas trwania) wpływają pozytywnie na jej przebieg, choć w mniejszym stopniu.

Szeroko zakrojone badania, wsparte rzetelną interpretacją wyników badań oraz aktualna wiedza naukowa pozwoliły na sformułowanie istotnych wniosków dotyczących współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Fundamentalnym warunkiem harmonijnej współpracy okazuje się być integracja celów i działań wszystkich zaangażowanych stron, przy jednoczesnym podkreśleniu wartości *celów kulturowych*. Rzecz

jasna, współpraca ta, aby była skuteczna, wymaga nie tylko jasnej komunikacji, ale także wzajemnego szacunku i otwartości na potrzeby dziecka i otoczenia. Zebrane dane w opisywanym procesie badawczym pozwoliły na stwierdzenie, że badane podmioty oddziaływań edukacyjnych w niewystarczającym stopniu umożliwiają dzieciom kontakt z dobrami kultury, ograniczając ich dostęp do wartościowych doświadczeń. Jednocześnie zauważono, że postawa aktywna wychowawców dzieci odgrywa kluczową rolę w budowaniu przestrzeni współpracy. Niestety, to badani nauczyciele przedszkoli, częściej niż inni partnerzy wskazywali na trudności wynikające z postaw swoich partnerów.

Wyniki badań wzbudziły głębokie przekonanie, że *atmosfera współpracy, czas trwania współpracy* oraz cele współpracy mają ogromną wartość we współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Czas, rozumiany w tym przypadku jako ilość godzin poświęconych na działania oraz jako indywidualna perspektywa czasowa uczestników, wpływa bezpośrednio na jakość relacji. Faktem jest, że osoby zorientowane na przyszłość wykazują większe zaangażowanie i osiągają lepsze rezultaty, podczas gdy nastawienie wyłącznie na „tu i teraz” wiąże się z mniejszą motywacją i biernością. Szczególnym wyzwaniem okazuje się negatywny stosunek do przeszłości, który może prowadzić do nieporozumień, konfliktów i braku zaufania. W świetle uzyskanych danych zasadne stało się zaakcentowanie potrzeby wspierania nauczycieli przedszkoli nie tylko w aspekcie fizycznym i umysłowym, lecz także osobistym i duchowym – w rozumieniu kulturowym, a nie religijnym. Chodzi o kształtowanie w nich wrażliwości, refleksji i otwartości na różnorodność. Takie podejście sprzyja tworzeniu planów współpracy dostosowanych do rzeczywistych potrzeb dzieci i ich środowiska. W tym dociekaniu badawczym szczególną uwagę zwrócono na rolę zbiorowych form działania, które mogą przeciwdziałać stresowi, izolacji i poczuciu niezrozumienia. Wspólne przeżycia i radość wynikająca z działania w grupie stwarzają przestrzeń do autentycznego, niesformalizowanego dialogu. Charakterystyczną cechą tego podejścia jest przygotowanie sytuacji komunikacyjnej, niebędącej słowną spekulacją, lecz szczerym odkryciem rzeczywistości. Wzmocnienie kultury komunikacji stałoby się antidotum na chorobę prawnego analfabetyzmu wychowawców, który nadal dotyka wielu z nich. Badania pokazały, że jest kryzys w interpretacji oraz przekazie praw i obowiązków dorosłych wobec dziecka na poziomie mikrokontekstów, jak

i makrokontekstów. Ogólnodostępne badania donoszą, że wiedza wychowawców w tym obszarze jest potoczna, oparta na domysłach i nieuporządkowana. To z kolei sprzyja nie tylko dezorientacji, ale również nadużyciom i manipulacjom.

Niektórzy badacze odnoszą ten problem także do polityków i nauczycieli akademickich, co ma swoje uzasadnienie. Na szczęście nie brakuje nauczycieli przedszkoli, którzy aktywnie propagują ideę współpracy jako dobra wspólnego, zarówno dla jednostki, jak i całej społeczności.

Podjęte dociekania teoretyczne i eksploracja danych doprowadziły do sformułowania propozycji wzmacniających autentyczną współpracę dorosłych dla dobra dzieci. Potrzeba skonstruowania modelu teoretycznego harmonijnej współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci wynika bezpośrednio z obserwowanej rzeczywistości. Model ten zakłada, że skuteczna współpraca nie może ograniczać się do przepisów czy sztywnych schematów, lecz powinna opierać się pozytywnym nastawieniu i holistycznym myśleniu o dzieciach. Zaproponowany model harmonijnej współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci ma charakter dynamiczny, jego celem nie jest zamknięcie wiedzy w ramach, ale jej stałe rozwijanie. Dzięki szerokiej analizie danych i refleksji nad współczesnymi teoriami wychowania można wyznaczyć dalszy kierunek badań i pogłębionych analiz, zwłaszcza z wykorzystaniem metod jakościowych i triangulacji danych, które mogłyby lepiej uchwycić kontekst współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci.

Pomimo starannie zaprojektowanego i przeprowadzonego procesu badawczego, należy wskazać na istotne ograniczenia, które mogły wpłynąć na interpretację i zakres uogólniania uzyskanych wyników.

Wybór metod badawczych został dokonany w odniesieniu do sformułowanych problemów badawczych oraz zaplanowanej strategii badanego zjawiska. Najbardziej korzystnymi okazały się następujące metody: analiza dokumentów, metoda szacowania (z wykorzystaniem skali ocen) oraz metody sondażu diagnostycznego. Tak dobrane metody pozwoliły na zebranie danych ilościowych i jakościowych z różnych źródeł, obejmujących zarówno dokumentację przedszkolną, jak i opinie nauczycieli, rodziców, dziadków oraz przedstawicieli instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami. Jak wcześniej wspomniano, dane zebrane w toku projektu badawczego poddano analizie matematyczno-statystycznej z wykorzystaniem pakietu

IBM SPSS Statistics 25.00. W trakcie analizowania pozyskanych danych zastosowano szereg testów statystycznych, takich jak: test normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa (K-S), test U Manna-Whitney'a, test chi-kwadrat Pearsona, test dokładny Fishera-Snedecora (F), test Kruskala-Wallisa oraz test Dunna. Pozwoliło to na zbadanie związków i różnic pomiędzy zmiennymi, a także na rozpoznanie ukrytych związków. Część wyników wskazywała na bardzo niski poziom korelacji (bliski zeru), zatem można wnioskować, że istnieją jeszcze inne uwarunkowania nieuwzględnione w badaniu, a które mogą wpływać na jakość współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Ograniczeniem był także celowy charakter doboru próby, co mogło wpłynąć na nadreprezentację środowisk bardziej otwartych na współpracę. Ponadto forma kontaktu z respondentami, zwłaszcza przedstawicielami instytucji i organizacji, mogła wpłynąć na udzielane odpowiedzi. Na wiarygodność odpowiedzi mógł również oddziaływać tendencyjny sposób przedstawiania stopnia zaangażowania partnerów w podejmowane działania, niekiedy w stopniu wyższym, niż miało to miejsce w praktyce. Potwierdza to wysoki odsetek deklarowanych postaw aktywnego uczestnictwa partnerów oraz samoocena jakości *komunikacji* na poziomie wysokim. Ponadto, respondenci byli z różnych regionów kraju (wieś, małe miasto, duże miasto), przy czym ich liczba w poszczególnych kategoriach była nierówna. Dodatkowo na wyniki z różnych typów lokalizacji mogło mieć wpływ zróżnicowanie geograficzne oraz lokalne i ekonomiczne uwarunkowania współpracy. Nie sposób pominąć także dokumentowania współpracy przedszkoli z uwagi na różnice w sposobie prowadzenia dokumentów oraz opisu działań współpracy z rodzinami czy podmiotami zewnętrznymi. Utrudniło to rzetelne porównanie danych między poszczególnymi placówkami.

Uwzględniając powyższe ograniczenia, należało zachować ostrożność przy formułowaniu wyników, co przejawiało się w obszernie wystosowanych wnioskach i rekomendacjach. Niemniej jednak badania dostarczyły cennych informacji w zakresie współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci. Planując kolejny projekt badawczy w tym kontekście, należy dążyć do triangulacji metod badawczych, gdyż nie wszystko można przeanalizować stosując kwestionariusze ankiet. Aby otrzymać cenny materiał, warto uwzględnić metody jakościowe, np. wywiady pogłębione, studia przypadku.

W konsekwencji cały projekt badawczy, realizowany w następujących po sobie etapach, zgodnie z procedurami badań naukowych, zaowocował nowymi pytaniami badawczymi – nie tylko naukowymi, ale i egzystencjalnymi. Nie bez znaczenia nastąpiło odniesie się do takich oto kwestii:

Jak politycy, nauczyciele, rodziny i całe społeczeństwo, są przygotowani do uwolnienia się z iluzji, mitów, ocen/dualizmu, przekonań i bycia w świecie realnym? Jakie uwarunkowania sprawiają, że wychowawcy dzieci (zarówno profesjonalni, jak i nieprofesjonalni) wykazują ograniczoną gotowość do przekraczania utartych schematów działania i podejmowania bardziej autonomicznych form aktywności? Jak zmotywować wychowawców dzieci do wytrwałości i zdyscyplinowania w aktywowaniu swojego rzeczywistego wewnętrznego rozwoju? W jaki sposób wychowawcy dzieci potrafią wyznaczać uczciwe, nieopresyjne i negocjowalne granice dziecku? Jakie umiejętności posiadają wychowawcy w budowaniu satysfakcjonującego dialogu z dzieckiem?

Złożoność współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci wyraża się w tym, że uwikłana jest ona w bieżące wydarzenia społeczne, kulturowe i ekonomiczne. Dla dopełnienia warto nawiązać do sztywnego biurokratyzmu, poczynsz od określenia celów działania, zadań i form działania w najdrobniejszych szczegółach, po kontrolę ścisłego wykonania procedur. Partnerzy są więc zdani na skrajnie uszczegółowione plany współpracy, w których uwzględnia się podział obszarów działań i odpowiedzialności za nie między wyznaczone osoby, a tym samym na dokonywanie wyborów spośród z góry określonych aktywności. Potrzebne są badania, które będą tworzyć nie tylko historyczne tło dające podwaliny do nowych dialogów, lecz także chronić przed marnowaniem sił i ignorowania oczekiwań partnerów.

BIBLIOGRAFIA

- Abramowicz B., *Jürgena Habermasa koncepcja polityki deliberacyjnej jako zastosowanie jego teorii działania komunikacyjnego do projektu obywatelskiego samo-rządzenia*, „Studia Polityczne” 2012, nr 25.
- Adamek I., *Edukacja nauczycieli – problemy i wyzwania*, (w:) Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*. Wydawnictwo Naukowe PWSZ w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2007.
- Adamek I., *Jakość edukacji dziecka/ucznia – nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”*, (w:) I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014.
- Adamek I., *Praktyka rozwojowa w wychowaniu małego dziecka*, Wydawnictwo Naukowe WSP. Kraków 1996.
- Adamski F. (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Adamski F. (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Adamski F. (red.), *Wychowanie w rodzinie: praca zbiorowa*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010.
- Adamski F., *Wprowadzenie: personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2006.
- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Fundacja ALETHEIA, Wydawnictwo ANTYK, Kęty–Warszawa 2004.
- Ajzen I., *Attitudes, personality and behavior*, Second Edition, Open University Press, New York 2005.
- Albou D., *Are big cities bad places to live? Estimating quality of life across metropolitan areas*. National Bureau of Economic Research Working Paper Series 14472, <https://www.nber.org/papers/w14472> (dostęp: 14.04.2020).
- Alvarez C., *Prawa naturalne dziecka*, CoJaNaTo Blanka Łyszkowska, Warszawa, 2017.
- Amos-Hatch J., Freeman E.B., *Kindergarten philosophies and practices: Perspectives of teachers, principals, and supervisors*, „Early Childhood Research Quarterly” 1998, No. 3.
- Andrzejewska J., *Dialog z rodzicami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 2.

- Andrzejewska J., *Edukacja dziecka w przestrzeni przedszkolnej*, (w:) M. Brzezina (red.), *Klíčové kompetence a jejich reflexe v přípravě učitele primárního vzdělávání*, Technická Univerzita v Liberci, Liberec 2010.
- Andrzejewska J., *Konferencja naukowa „Przedszkole przyszłości”*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 8.
- Andrzejewska J., Wierucka J., *Razem w przedszkolu. Program wychowania przedszkolnego*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2010.
- Andrzejewska J., *Wspieranie rozwoju dziecka poprzez współpracę nauczyciela z rodziną*, (w:) S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii-Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Andrzejewska J., *Wyzwania edukacji dziecka w przedszkolu. Perspektywa konstruktywistyczna*, (w:) B. Grzeszkiewicz, B. Walek (red.), *Obszary edukacji dziecka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2011.
- Andrzejewska J., *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dzieci*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2013.
- Antilić Majcen S., Pribela Hodap S., *Prvi koraci na putu prema kvaliteti: Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, Nacionalni center za vanjsko vrednovanje obrazovanja, Zagreb 2017.
- Ariès Ph., *Historia dzieciństwa*, Wydawnictwo ALETHEIA, Warszawa 2010.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, A. Bezwińska i inni (tłum.), Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 1997.
- Arystoteles, *Fizyka*, IV, 218 b -219, K. Leśniak (tłum.), Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Auderska H., Łempicka Z., Skorupka S. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1968.
- Auster D., Moldstad J., *A Survey of Parents' Reactions and Opinions Concerning Certain Aspects of Education*, „Journal of Educational Sociology” 1957, Vol. 31, No. 2.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bachman R., Knights D., Sydow J., *Trust and control in organizational relations*, „Organization Studies” 2001, 22(2).
- Baker C.E., Vernon-Feagans L., *Fathers' Language Input During Shared Book Activities: Links to Children's Kindergarten Achievement*, „Journal of Applied Developmental Psychology” 2015, nr 36.
- Baley S., *Drogi samopoznania*, Wydawnictwo Księgarni Wiedza-Zawód-Kultura, Kraków 1946.
- Baley S., *Zarys psychologii w związku z rozwojem psychiki dziecka*, Książnica – Atlas, Wrocław – Warszawa 1946.
- Balachowicz J., Korwin-Szymanowska A, Lewandowska E., Witkowska-Tomaszewska A., *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

- Bałachowicz J., *Problemy wczesnej edukacji – od dyskursu standardów do dyskursu wartości*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Niektóre problemy wczesnej edukacji*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2016.
- Bałachowicz J., *Rozwój podmiotowy dziecka współczesnym wyzwaniem edukacji początkowej*, (w:) J. Bałachowicz, St. Fryci (red.), *Język – Literatura – Wychowanie. Praca zbiorowa dedykowana profesor Annie Kowalskiej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2006.
- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2009.
- Bałachowicz J., *Teorie indywidualne nauczycieli klas początkowych – schematy i problemy zmiany*, (w:) K. Żegnałek, *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
- Bałachowicz J., *Wczesna edukacja dziecka – problemy teoretyczne i praktyczne. Rola wczesnej edukacji w rozwoju człowieka*, (w:) J. Bałachowicz, A. Kowalska, *Wczesna edukacja dziecka. Stan obecny – perspektywy – potrzeby*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 2006.
- Bałachowicz J., Witkowska-Tomaszewska A., *Edukacja wczesnoszkolna w dyskursie podmiotowości. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2015.
- Banach Cz., *Nauczyciel*, (w:) W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Wydawnictwo Fundacja Innowacja, Warszawa 1993.
- Banasiak, M., *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
- Bańka D., *Wybory zachowań w warunkach ograniczania podmiotowości człowieka w pracy zawodowej*, (w:) Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy. Podmiotowość człowieka. Szanse rozwoju i zagrożenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992.
- Bardach E., *Getting agencies to work together: the practice and theory of managerial craftsmanship*, Brookings Institution Press, Washington, DC 1998.
- Barnett M.A., Scaramella L.V., Neppl T.K., Ontai L.L., Conger R.D., *Grandmother involvement as a protective factor for early childhood social adjustment*, „Journal of Family Psychology” October 2010, Vol. 24(5).
- Bartoszewska W., *Formy współpracy przedszkola z rodzicami – aspekt praktyczny*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2016, nr 4.
- Basińska A., *Nauczyciel jako kreator aktywności dziecka w środowisku*, (w:) H. Sowińska (red.), *Dziecko w szkolnej rzeczywistości. Założony a rzeczywisty obraz edukacji elementarnej*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011.
- Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, J. Konieczny (tłum.), Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2007.
- Bauman Z., *Życie na przemiał*, T. Kunz (tłum.), Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Bekmanova J.A., *Initial and prospective forms of kindergarten-family cooperation as an important factor in the comprehensive development of preschoolers*, „Educator Insights: A Journal of Teaching Theory and Practice” 2025, Vol. 01, Issue 02.

- Bell D., Britt C., Langdon M., Palmer A., Rusholme S., *Early Years, Art. Learning and Museum: Principles and Practices. International Art*, "Early Childhood Research Journal" 2019, Vol. 1, No. 1.
- Benton T., Craib I., *Filozofia nauk społecznych. Od pozytywizmu do postmodernizmu*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Warszawa 2003.
- Berg H.K., *Maria Montessori – poszukiwanie życia razem z dziećmi*, Jedność, Kielce 2007.
- Berger P.L., Luckman T., *Społeczne tworzenie rzeczywistości. Traktat z socjologii wiedzy*, J. Niżnik (tłum.) Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Bernitzke F., Schlegel P., *Das Handbuch der Elternarbeit*, Bildungsverlag EINS GmbH, Troisdorf 2004.
- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, Z. Bokszański i A. Piotrowski (tłum.), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Berthoz A., Jorland G., *L'Empathie*, Odile Jacob, Paryż 2004.
- Bębenek B., Mauduk B., *Formy współpracy nauczycieli i rodziców*, (w:) I. Nowosad (red.), *Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu*, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2001.
- Białobrzaska J., *Zostań nawiedzoną nauczycielką, czyli jak uczyć, żeby nauczyć*, DIDASKO s. j., Warszawa 2006.
- Bielecki J., *Wybrane zagadnienia psychologii*, Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1990.
- Bierman K.L., Welsh J., Heinrichs B.S., Nix R.L., *Effect of Preschool Home Visiting on School Readiness and Need for Services in Elementary School: A Randomized Clinical Trial*, „JAMA Pediatrics” 2018, No 172(8).
- Bierman K.L., Welsh J.A., Heinrichs B.S., Nix R.L., Mathis E.T., *Helping Head Start Parents Promote Their Children's Kindergarten Adjustment: The Research-Based Developmentally Informed Parent Program*, „Child Development” 2015, No 86(6).
- Blythe S.G., *Harmonijny rozwój dziecka*, P. Karpowicz (tłum.), Świat Książki, Warszawa 2010.
- Böner G., Wänke M., *Postawy i zmiana postaw*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Borowik J., *Rodzina z pominiętym pokoleniem: doświadczenia życiowe dziadków wychowujących wnuki*, „Kultura i Edukacja” 2022, nr 3(137).
- Borowik J., *Rola wychowawcza dziadków w zróżnicowanych etnicznie wsiach województwa podlaskiego*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1(87).
- Bourdieu P., Passeron J.-C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, E. Neyman (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Boyce W.T., Obradović J., Bush N.R., Stamperdahl J., Kim Y.S., Adler N., „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2012, October 16, Vol. 109.
- Braden G., *Człowiek jako projekt. Od ewolucji z przypadku do transformacji z wyboru*, Studia Astropsychologii, Białystok 2017.
- Branden N., *6 filarów poczucia własnej wartości*, Wydawnictwo JK, Łódź 2016.
- Brazelton T.B., Sparrow J.D., *Rozwój dziecka od 3 do 6 lat*, A. Kacmajar, A. Sulak (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.

- Brendtro L.K., *The vision of Urie Bronfenbrenner: Adults who are crazy about kids*, „Reclaiming Children and Youth” 2006, Vol. 15, nr 3.
- Brezinka W., *Erziehung als Lebenshilfe. Eine Einführung in die padagogische Situation*, wyd. 4, Österreichischer Bundesverlag, Wien 1965.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogia w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Bronfenbrenner U., Ceci St.J., *Nature–Nurture Reconceptualized in Developmental Perspective: A Bioecological Model*, „Psychological Review” 1994, Vol. 101, No. 4.
- Bronfenbrenner U., *Ecological Models of Human Development*, (w:) *International Encyclopedia of Education*, Vol. 3, Elsevier, Oxford 1994.
- Bronfenbrenner U., *Ecological Models of Human Development*, (w:) M. Gauvain, M. Cole (red.), *Readings on the Development of Children*, H.F. Freeman and Company, New York 1997.
- Bronfenbrenner U., *Ecological models of human development*, (w:) T. Husen, T.N. Postlethwaite (eds.), *International encyclopedia of education*, (2nd ed.), Vol. 3, Pergamon/ Elsevier Science, Oxford UK 1994.
- Bronfenbrenner U., *Ecology of the family as a context for human development: Research Perspectives*, „Developmental Psychology” 1986, nr 22(6).
- Bronfenbrenner U., *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*, SAGE Publication, USA 2005.
- Bronfenbrenner U., Marris P.A., *The ecology of developmental process*, (w:) W. Damon (Series ed.), R.M. Lerner (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (5th ed.), John Wiley, New York 1998.
- Bronfenbrenner U., *The bioecological theory of human development*, (w:) N.J. Smelser, P.B. Baltes (eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*, Vol. 10, Elsevier, New York 2001.
- Bronfenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*, President and Fellows of Harvard Collage, London 1979, https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=OCmbzWka6xUC&oi=fnd&pg=PA3&dq=bronfenbrenner&ots=yyOZKoULkc&sig=_JeVip9oomGFboK-YNgoG_GJkeo&redir_esc=y#v=onepage&q=bronfenbrenner&f=false.
- Bronfenbrenner U., *The mirror image in Soviet-American relations: A social psychologist's report*, „The Journal of Social” 1961, Issues 17,3.
- Bronfenbrenner U., *Toward an experimental ecology of human development*, „American Psychologist” 1977, No. 32.
- Brückner A., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Krakowska Spółka Wydawnicza, Kraków 1927.
- Bruner J., *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2006.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2010.
- Bruner J.S., *Kultura edukacji*, Universitas, Kraków 2006.
- Bruner J.S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, PIW, Warszawa 1974.

- Brzezińska A., *Psychologia rozwoju człowieka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2000.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B. (red.), *Szkoła wspierająca rozwój ucznia*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Brzezińska A.I., Czub M., Czub T., *Krótko- i długofalowe korzyści z wczesnej opieki nad dzieckiem i edukacji*, „Polityka Społeczna, numer tematyczny pt.: Polityka edukacyjna: wyzwania i szanse” 2012, nr 1.
- Brzezińska A.I., *Dziadkowie, rodzice i dzieci: o relacjach między pokoleniami*, „Remedium” 2013, nr 2.
- Brzezińska A.I., *Dziadkowie, rodzice i dzieci: o relacjach między pokoleniami*, (w:) T. Ogrodzińska (red.), *Seniorzy dla najmłodszych*, Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, Warszawa 2013.
- Brzezińska A.I., *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Brzuszkiewicz K.A., *Współpraca rodziców z przedszkolem. (Na przykładzie wybranego przedszkola województwa lubelskiego)*, (w:) J. Zimny (red.), *Otwarte usta. Wolność czy zadanie?*, Katedra Pedagogiki Katolickiej. Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Stalowa Wola 2015.
- Bugental J.F.T., *W poszukiwaniu autentyczności*, (w:) J.W. Borejsza, M. Głowiński, K. Jankowski, St. Kołodziejczyk, M.J. Siemek, M. Sprusiński, R. Stemplowski, J. Szacki, K. Szaniawski (red.), *Przełom w psychologii*, K. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko (tłum.), Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1978.
- Bujak A., Topolska K., Topolski M., *The Use of Cluster Analysis and the Theory of Mathematical records the Process of Planning the Production-Warehouse Flow*, University of Technology, Poznań 2016.
- Bulera M., Żuchelkowska K., *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.
- Bulera M., Żuchelkowska K., *Rodzina w partnerstwie z przedszkolem – doświadczenia i wizje*, (w:) A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń 2008.
- Cagliari P., Barozzi A. i Giudici C., *Thoughts, theories and experiences: For an education project with participation*, „Children in Europe” 2004, Vol. 6(1).
- Całek G., Poraj A., *Rodzice w szkole, przedszkolu, na osiedlu*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2011.
- Całek G., *Stowarzyszenie rodziców. Tworzenie rozwój wolontariat kompetencji*, Instytut Inicjatyw Pozarządowych, Warszawa 2014.
- Čamber Tambolaš A., Vujičić L., Badurina K., *Relationships In the educational institution as a dimension of kindergarten culture: a narrative study*, publikacja z 13th annual International Conference of Educational, Research and Innovation, (w:) L. Gómez Chova, A. López Martinez, I. Candel Torres (eds.), *International Academy Technology, Educational and Development (IATED)*, Valencia 2020.

- Canfield K., *Niezaprzeczalna wartość odpowiedzialnego ojcostwa*, (w:) D. Korbnas-Biela (red.), *Ojcostwo dzisiaj*, Fundacja Cyryla i Metodego, Lublin 2014.
- Chałas K., *Dydaktyczny wymiar integralnego rozwoju i wychowania osoby ucznia w świetle koncepcji Stefana Kunowskiego i Podstawy Programowej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, tom 10(46), nr 2.
- Chałas K., *Wartość podmiotowości, wartość w podmiotowości*, (w:) J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo PRYMAT Mariusz Śliwowski, Białystok 2009.
- Chanasová Z., *Úloha rodiny v súvislosti s médiami v sprostredkovaní skúsenosti*, (w:) T. Rončáková (red.), *Rodina a médiá, XXIII. medzinárodný kongres rodiny*, Ružomberok 5–7 septembra 2008, zborník zo svetovej vedeckej konferencie, Filozofická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku, Ružomberok 2009.
- Charlesworth R., Hart C.H., Burts D.C., Hernandez S., *Kindergarten teachers beliefs and practices*, „Early Child Development and Care” 1991, Vol. 70, Issue 1, <https://doi.org/10.1080/0300443910700103>.
- Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1962.
- Chojnacka B., *Dziadkowie jako znaczący inni w bibliograficznym doświadczeniu parentyfikacji*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2023, tom 66, nr 3 (263).
- Chrzan A., Bąk J., Świrszcz A., Pietraszek A., Charzyńska-Gula M., Kachniuk H., Łuczyk M., *Integracja międzypokoleniowa przedszkolaków z seniorami cz. II. Opinie rodziców dzieci w wieku przedszkolnym*, „Journal of Education, Health and Sport” 2016, nr 6(9).
- Cichocki R., *Podmiotowość w społeczeństwie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2003.
- Cichosz M., *Środowisko/środowisko wychowawcze – dorobek, kierunki przemian – współczesne wyzwania*, (w:) Danilewicz W., Theiss W. (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Cichowlas R., *Dobro dziecka w kontekście Konwencji o Prawach Dziecka*, (w:) M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.
- Clegg F., *Po prostu statystyka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Coleman J.S., *Racjonalna rekonstrukcja społeczeństwa*, H. Grzegółowska-Klarkowska (tłum.), „Studia Socjologiczne” 1993, nr 1.
- Copleston F., *Filozofia współczesna. Badania na pozytywizmem logicznym i egzystencjalizmem*, B. Chwiedczuk (tłum.), Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1981.
- Corsaro W.A., *The Sociology of Childhood*, Sage Publication, Inc., Thousand Oaks, USA 2005.
- Cousins L., *Jak kształtować zachowania małych dzieci*, J. Bartosik (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Cover R.M., *Narrative, Violence, and the Law: The Essays of Robert Cover*, University Michigan Press, Ann Arbor 1992.

- Cover R.M., *Nomos and Narrative*, „Harvard Law Review” 1983, nr 97(4).
- Cudak S., *Formy pracy nauczyciela klas I–III z rodzicami pomocne w rozwijaniu rodzicielskiej świadomości wychowawczej*, „Nauczanie Początkowe” 2009/2010, nr 2.
- Cunningham B., Dorsey B., *Out of site but not out of mind: The harmful absence of men*, „Child Care Information Exchange” 2004.
- Curzytek A., *Rytuały w rzeszowskich przedszkolach – analiza kalendarzy uroczystości i wydarzeń. Sprawozdanie z badań*, „Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne” 2020, tom 26, nr 1–2.
- Cypryańska M., Bedyńska S., *Porównywanie dwóch grup: testy t-Studenta i ich nieparametryczne odpowiedniki*, (w:) S. Bedyńska, A. Brzezińska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007.
- Czapiński J., Błędowski P., *Aktywność społeczna osób starszych w kontekście percepcji Polaków. Diagnoza społeczna 2013. Raport tematyczny*, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej and Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2014.
- Czapiński J., *Wokół problemu humanizmu w psychologii*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, XXII, 2.
- Czapla T., *Wspólnota wychowawcza w rodzinie i przedszkolu katolickim*, (w:) ks. A. Kiciński, s. M. Opiel (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2016.
- Czerepaniak-Walczak M., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna*, (w:) E. Kubiak-Szymborska (red.), WERS, Bydgoszcz 1999.
- Czerepaniak-Walczak M., *Wolność w wychowaniu jako przedmiot zawodowej refleksji nauczyciela – wychowawcy*, „Rocznik Pedagogiczny” 1996, t. 19.
- Czerpaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Wydawnictwo EDYTOR s.c., Toruń – Poznań 1997.
- Czerwiec M., *Znaczenie zaufania społecznego w przestrzeni edukacyjnej*, (w:) I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014.
- Czerwonka D., *Rola współczesnych dziadków – z perspektywy wnucząt i seniorów*, „Zeszyty Naukowe KSW” 2017, tom XLIV.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2013.
- Daley T. C., Munk T., Carison E., *A national study of kindergarten transition practices for children with disabilities*, „Early Childhood Research Quarterly” 2011, Vol. 26, Issue 4.
- Daniłkina N., *Idea wolności i harmonii w pedagogice filozoficznej w epoce rewolucji rosyjskich*, „Kultura i Wartości” 2013, nr 3(7).
- Darowski R., *Cieleśno-duchowy wymiar człowieka*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Das C., *Integration and Growth*, XLIBRIS, USA, UK 2014.

- Davis M.H., *Empatia o umiejętności współodczuwania*, J. Kubiak (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Day C., *Rozwój zawodowy nauczycieli*, J. Michalak (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Dąbrowska R., *Dom – przedszkole, poszukiwanie form współpracy*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 7.
- Debesse M., *Etapy wychowania*, I. Wojnar (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Dehleberg G., Moss P., Pence A., *Poza dyskursem jakości w edukacji dziecięcej*, B. Żak (tłum.), Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007.
- Dembiński M. (2019), *Wychowanie dziecka jako wyraz ludzkiej tragedii*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 55.
- DeMulder E.K., Denham S., Schmidt M., Mitchell J., *Q-sort assessment of attachment security during the preschool years: Links from home to school*, „Developmental Psychology” 2000, nr 36.
- Denek K., *Kształcenie zawodowe nauczycieli w kontekście reformy edukacji*, (w:) Z. Jasiński, T. Lewowicki (red.), *Problemy pedagogii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo UO, Opole 2000.
- Derksen T., *The influence of ecological theory in child and youth care: a review of the literature*, „International Journal of Child, Youth & Family Studies” 2010, Vol. 1, No. 3/4.
- Devjak T., Berčnik S., *Parent's on preschool care and education in local community*, „Us-China Education Review” 2009, Vol. 6, No. 7 (Seria No. 56).
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie: wprowadzenie do filozofii wychowania*, Z. Doroszowa (tłum.), Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław-Warszawa 1972.
- Dewey J., *Doświadczenie i edukacja*, E. Czujko-Moszyk (tłum.), Firma Wydawnicza SC, Warszawa 2014.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, H. Bleszyńska (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Djamarah S.B., *Psikologi Belajar*, Rineka Cipta, Jakarta 2008.
- Doliński G., *Jak u nas chowano dzieci?: zarys dziejów pedagogiki polskiej*, druk. Granowski i Sikorski, Warszawa 1899.
- Domański H., *Zaufanie do instytucji*, (w:) P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), *Polska–Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu społecznego 2002–2012*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014.
- Domański H., *Zaufanie między ludźmi*, (w:) P.B. Sztabiński, F. Sztabiński (red.), *Polska–Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu społecznego 2002–2012*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014.
- Dominiak-Kochanek M., Frączek A., Konopka K., *Styl wychowania w rodzinie a aprobatą agresji w życiu społecznym przez młodych dorosłych*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1–2.
- Dorczał R., *Modele współpracy z organizacjami w środowisku lokalnym*, (w:) *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012.

- Drejer F., *Wychowanie do kultury regionalnej w edukacji wczesnoszkolnej. Teoria i praktyka*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2013.
- Dudzikowa M., *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, (w:) M Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001.
- Dudzikowa M., *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*, Instytut Wydawniczy Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Dudzikowa M., *Pomysł siebie. Minieseje dla wychowawców klasy*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Dunn J., *Trust and political agency*, (w:) D. Gambetta (red.), *Trust: Making and Breaking Cooperative Relations*, Basil Blackwell, Oxford 1988, <https://pdfs.semanticscholar.org/c18e/8f5f5ae49d355b22f3d29dfcfo89aa7aa8a7.pdf>
- Dunn O. J., *Multiple Comparisons among Means*, „Journal of the American Statistical Association” 1961, Vol. 56.
- Duraj-Nowakowa K., *Formy integrowania edukacji*, (w:) R. Parzęcki, I. Strachanowska (red.), *Unifikacja czy tożsamość edukacyjna w kształceniu pedagogicznym nauczycieli u progu zjednoczenia z Europą*, Wydawnictwo „BORA”, Bydgoszcz 2001.
- Duraj-Nowakowa K., *Krytyka pozytywistycznego paradygmatu badań pedagogicznych*, „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny” 1992, z. 144.
- Durlak J. A., E.P. DuPre E. P., *Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation*, „American Journal of Community Psychology” 2008, 41 (3–4),
- Dybowska J., *W Ogrodzie botanicznym*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 6.
- Dyczewski L., *Ludzie starzy i starość w społeczeństwie i kulturze*, RW KUL, Lublin 1994.
- Dymek-Balcerek K., *Nauczanie zintegrowane we współczesnej szkole. Studium porównawcze z krajami Unii Europejskiej*, Wyższa Szkoła Handlowa, Radom 2002.
- Dziekanowski Cz., *Rozprawy Uniwersytetu Warszawskiego. Człowiek wygrany w psychologii humanistycznej*, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, Białystok 1988.
- Dzierzgowska I., Rościszewska-Woźniak M., *Mierzenie jakości pracy przedszkola. Poradnik*, Wydawnictwo Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2001.
- Dziewiecki M., *Osoba i wychowanie. Pedagogika personalistyczna w praktyce*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2003.
- Dziewiecki M., *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo „Jedność”, Kielce 2000.
- Dziurzyński K., *Who do Poles trust? Secondary analysis of ESS 2014 data using factor analysis, analysis of reliability and analysis of variance*, „Journal of Modern Science” 2018, Vol. 37, No. 2.
- Early D.M., Pianta R.C., Taylor L.C., Cox M.J., *Transition practices: Findings from a national survey of kindergarten teachers*, „Early Childhood Educational Journal” 2001, Vol. 28, No. 3,
- Edwards C., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, M. Bogdanowicz (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

- Edwards C.P., Gandini L., *Filastrocca preschool in Pistoia, Italy: Promoting Early Literacy through Books and the Imagination: A Conversation with Alga Giacomelli (Library Teacher)*, Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies 59, September 2008.
- Elias N., *Spółeczeństwo jednostek*, J. Stawiński (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Engels F., *Pochodzenie rodziny, własności prywatnej i państwa: w związku z badaniami Lewisa H. Morgana*, Książka i Wiedza, Warszawa 1949.
- Engels-Kritidis R., *The Concept of „Good/Quality Kindergarten Teacher”: Comparative Points of View of First-year University Students Versus Graduating Students*, „Journal of Preschool and Elementary School Education” 2015, nr 1(7).
- Engle P.L., *The Effect of Poverty on Child Development and Educational Outcomes*, „Reducing the Impact of Povert on Health and Human Development: Scientific Approaches” 2008, Vol. 1136.
- Epstein J.L., *Effects on Parents of teachers Practices of Parent Involvement*, Center for the Social Organization of School, Johns Hopkins University, Baltimore, Maryland 1983.
- Epstein J.L., *Longitudinal effects of family-school-person interactions on student outcomes*, „Research in Sociology of Education and Socialization” 1983, No. 4.
- Epstein J.L., Salinas K.C., *Partnering with Families and Communities*, „Educational Leadership” 2004, Vol. 61, No 8.
- Epstein J.L., *School, Family and Community Partnerhips: Caring for the Children We Share*, (w:) J.L. Epstein, M.G. Sanders, B.S. Simon, K. Clark Alinas, N. Rodriguez Janson, Frances L. Van Voorhis, *School, Family and Community Partnerhips. Your Handbook for Action*, Corwin Press, Inc, Thousand Oaks, California 2002.
- Epstein J.L., *School/Family/Community/Partnerships: Caring for the Children We Share*, „Phi Delta Kappan” 1995, Vol. 76, No 9.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1997.
- Erkan N.S., Elkin N., Kavgaoglu D., Öcal Dörterler S., Kerigan B., *Views of Kindergarten and First-Grade Teachers on School Readiness*, „Theory and Practice in Child Development” 2021, Vol. 1, Issue 1.
- Falkowska J., *Do czego są potrzebni dziadkowie?*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 5.
- Fang W-T, Hassan A., LePage B.A., *Outdoor Education*, (w:) *The Living Environmental Education. Sustainable development Goals Series*, Springer, Singapore 2023.
- Ferland F., *Rozwój dziecka na co dzień: od kołyski do szkolnej ławki*, J. Józefowicz-Pacula (tłum.), Klub dla Ciebie – Bauer – Weltbild Media, Warszawa 2008.
- Fidelus A., *Postawy społeczne jako element kapitału społecznego a proces readaptacji społecznej skazanych*, „Forum Pedagogiczne UKSW” 2012, tom 2, nr 1.
- Fiedler K., *Frontiers of Research on Social Communication: Introduction and Overviem*, (w:) K. Fiedler (ed.), *Social Communication*, Psychology Press, Taylor&Francis Group, New York and Hove 2007.
- Filipczuk H., *Rodzina a rozwój psychiczny dziecka*, Warszawa 1981.
- Filipiak E., *Dialog w klasie szkolnej. Kompetencje nauczyciela i ucznia w przestrzeni dialogu edukacyjnego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

- Franczyk A., Krajewska K., *Skarbiec nauczyciela-terapeuty: (na bazie własnych doświadczeń z pracy terapeutycznej)*, czyli *Od programu do realizacji – propozycje rozwiązań pracy terapeutycznej prowadzonej z dziećmi w wieku przedszkolnym o specyficznych i specjalnych potrzebach edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017.
- Frątczak J., Rogalski E. (red.), *Teoria i praktyka edukacji równoległej*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1986.
- Freire P., *Pedagogika uciemiężonych*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 2000.
- Freud S., *Technika terapii*, R. Reszke (tłum.), Wydawnictwo KR, Warszawa 2007.
- Frieske K.W., Kubiak H., Lissowski G., Mucha J., Szacki J., Ziółkowski M. (red.), *Encyklopedia socjologii*, t. 4, Komitet socjologii PAN i Oficyna Naukowa, Warszawa 2002.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, O. i A. Ziemilscy (tłum.), Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 2008.
- Frydrychowicz A., Koźniewska E., Matuszewski E., Zwierzyńska E., *Skala gotowości szkolnej*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2006.
- Fudala R., *Współpraca czy konflikt? O relacji między instytucją przedszkola a rodzicami*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” 2020, nr 13.
- Fukuyama F., *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*, H. Komorowska, K. Dorosz (tłum.), Bertelsmann Media Sp. z o.o., Warszawa 2000.
- Fukuyama F., *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, A. Śliwa, L. Śliwa (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997.
- Furmanek W., *Człowiek – Człowieczeństwo – Wychowanie (Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej)*, Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, Rzeszów 1995.
- Gadamer H-G., *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, B. Baran (przekł. i wstęp), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Gadamer H-G., *Rozum, słowo, dzieje*, M. Łukasiewicz, K. Michalski (przekł.), K. Michalski (wstęp), Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1979.
- Gajdzica A., *Uczestnictwo rodziców w edukacji przedszkolnej dziecka – ujęcie pedagogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2013.
- Gajewska G., *Współdziałanie pedagogów z rodzicami w procesie opieki, wychowania i kształcenia młodzieży. Fikcja czy rzeczywistość?*, (w:) G. Gajewska, A. Szczęsna, A. Doliński (red.), *Warsztat pracy pedagoga. Zbiór scenariuszy*. Zeszyt III, Stowarzyszenie Edukacyjne Pedagogów Praktyków „Cogito”, Zielona Góra 2000.
- Galarowicz J., *Powołani do odpowiedzialności. Elementarz etyczny*, Oficyna Naukowa i Literacka T.I.C., Kraków 1993.
- Gardeau C., King A.Y., Dore R.A., Puttre H., Nochols D., Hirsh-Pasek K., Michnick Golinkoff R., *Preschoolers Benefit Equally from Video Chat, Pseudo-Contingent Video, and Live Book Reading: Implications for Storytime During the Coronavirus Pandemic and Beyond*, „Frontiers in Psychology” 2020, Vol. 11.
- Garelick H.M., *The anti-christianity of Kirkegaard. A study of concluding unscientific post-script*, Martinus Nijhoff – The Hague, Netherlands 1965.

- Garmezy N., *Stress-Resistant Children: The Search for Protective Factors*, (w:) J. Stevenson (red.), *Recent Research in Developmental Psychopathology*, Pergamon Press; Oxford – New York – Toronto – Sydney – Paris – Frankfurt 1985.
- Gaweł-Luty E., *Wymiana informacji pomiędzy nauczycielem-wychowawcą klasy I-III szkoły podstawowej a rodzicami uczniów*, WSPS, Słupsk 1995.
- Gawlicz K., Starnawski M., *Jak edukacja może zmieniać świat? Demokracja, dialog, działanie?*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- George D., Mallery P., *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A simple Guide and Reference*, Routledge, New York 2016.
- Gershoff E., *Corporal punishment by parents and associated child behaviors and experience: a meta-analytic and theoretical review*, „Psychological Bulletin” 2002, 128.
- Gęsicki J., *Dlaczego uczniowie są wredni?*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 2.
- Gęsicki J., *Jak nie zwariować w szkole?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, A. Szulżycka (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Giddens A., *Socjologia*, A. Szulżycka (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Giddens A., Sutton P.W., *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, O. Siara, P. Tomanek (przekł.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Giroux H.A., *Kultura, polityka, edukacja*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Gładkowska M., *Kręgi społeczne*, (w:) D. Lalak, T. Pilch (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Głodowska J., *Dydaktyka specjalna: od wzorca do interpretacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017.
- Głodowska J., Konieczna I., Piotrowicz R., Walczak G. (red.), *Interdyscyplinarne konteksty wczesnej interwencji, wczesnego wspomaganie rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Gnitecki J., *Wprowadzenie do metod badań w naukach pedagogicznych*, Wydawnictwo Naukowe WSPiA, Poznań 2006.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, H. i P. Śpiewakowie (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1981.
- Goleman D., *Emocje destrukcyjne: jak możemy je przezwyciężyć? – dialog naukowy z udziałem Dalajlamy*, A. Jankowski (tłum.), Rebis, Poznań 2004.
- Gołębiak B.D., *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli*, (w:) M. Cyłkowska-Nowak (red.), *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, Wolumin, Poznań 2000.
- Gołębiak B.D., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejście –praktyka – przestrzeń rozwoju*, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław 2014.
- Gorlach K., *Socjologia obszarów wiejskich – problemy i perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004.

- Górniewicz J., *Kategorie pedagogiczne: odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobrażenia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2001.
- Górski J., *Psychologia organizacji i zarządzania*, Wydawnictwo Akademickie, Wrocław 2011.
- Grabinger R.S., *Rich environments for active learning*, (w:) D.H. Jonassen (red.), *Handbook of research for educational communications and technology*, Macmillan, London 1996.
- Greenacre M.J., *Correspondence analysis of multivariate categorical data by weighted least-squares*, „*Biometrika*” 1988, No. 75.
- Greenacre M.J., *Theory and applications of correspondence analysis*, Academic Press, New York 1984.
- Grotberg E., *Zwiększenie odporności psychicznej, wzmacnianie sił duchowych*, M. Karwowska-Struczyk (tłum. ang. i red. nauk. pol. wyd.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela*, Cykl I–III, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1996.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.
- Gulczyńska A., Rybińska A., Segiet W., *Współdziałanie rodziców i nauczycieli*, (w:) H.M. Krauze-Sikorska, M. Klichowski (red.), *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2020.
- Gurycka A. W., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, (w:) E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, „Wers”, Bydgoszcz 1999.
- Gurycka A. W., *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1986, nr 3.
- Gurycka A., *Podmiotowość – postulat dla wychowania*, (w:) A. Gurycka (red.) *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży*, t. 1., Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.
- Guz S., Andrzejewska J. (red.), *Wybrane problemy edukacji dzieci w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Marii-Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Guz S., *Edukacja przedszkolna w okresie przemian*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa 1996.
- Hadzicka J., *Postawy wychowawcze matek i babć*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, nr 10.
- Hałas G., Mrotek H., *Współpraca z Ośrodkiem Integracji Europejskiej*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 1.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania – poradnik nauczycieli*, Wydawnictwo VEDA, Warszawa 1994.
- Hamre B.K., Pianta R.C., *Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade*, „*Child Development*” 2001, No. 72(12).
- Hank K., Buber I., *Grandparents Caring for Their Grandchildren: Findings from the 2004 Survey of Health, Ageing and Retirement in Europe*, 2007.

- Harper R., *Significance of Existence and Recognition for Education*, (w:) N.B. Henry, *Modern Philosophies and Education. The Fifty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Part 1., Wydawnictwo Nelson B. Henry, University of Chicago Press, Chicago 1955.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2011.
- Hawkins D.R., *Przekraczanie poziomu świadomości*, K. Dumińska (tłum.), Wydawnictwo Virgo, Warszawa 2012.
- Hawkins D.R., *Siła czy moc. Ukryte determinanty ludzkiego zachowania*, K. Dumińska (tłum.), Wydawnictwo Virgo, Warszawa 2016.
- Hawkins D.R., *Technika uwalniania. Podręcznik rozwijania świadomości*, A. Rutkowska (tłum.), Wydawnictwo Virgo, Warszawa 2006.
- Heidegger M., *Bycie i czas*, B. Baran (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- 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., *Współpraca przedszkoli z organizacjami pozarządowymi*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 4.
- Hessen S., *O sprzeczności i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Tom 3, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, Tom 1, A. Zieleńczyk (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Hessen S., *Szkola i demokracja na przełomie*, Tom 2, A. Zieleńczyk (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Heszen-Niejodek I., Gruszczyńska E., *Wymiar duchowy człowieka, jego znaczenie w psychologii zdrowia i jego pomiar*, „Przegląd Psychologiczny” 2004, tom 47, nr 1.
- Hetmańczyk H., *Środowisko rodzinne i przedszkolne na różnych płaszczyznach współpracy i komunikacji*, (w:) A. Borzęcka, A. Twaróg-Kanus, R. Walusia (red.), *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019.
- Hitz R., Wright D., *Kindergarten issues: A practitioner's survey*, „Principal” 1988, Vol. 67, No. 5.
- Hoffman M.L., *Empatia i rozwój moralny*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Höke J., Arndt P. A., *Gegenseitige Wertschätzung als Gelihgungsbedingung für profession-sübergreifende Kooperationsprozesse von Kindergarten Und Grundschule*, „Journal für Bildungsforschung” 2015, Vol. 7.
- Hornby G., Blackwell I., *Barrier to parental involvement in education: an update*, „Educational Review” 2018, No 70(1).
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Appelt K., Kaliszewska-Czeremska K., *Rola środowiska w rozwoju małego dziecka – metody badania*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2014.

- Hornstein W., *Aspekte und Dimensionen erziehungswissenschaftlicher Theorien zum Jugendalter*, (w:) F. Neidhardt (red.), *Jugend im Spektrum der Wissenschaften*, München, 1970.
- Hovland C.I., Weiss W., *The Influence of Source Credibility on Communication Effectiveness*, „Public Opinion Quarterly” 1951, Vol. 15, Issue 4.
- Howarth D., *Dyskurs*, A. Gąsior-Niemiec (tłum.), Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
- Howes C., *Attachment Relationships in the Context of Multiple Caregivers*, (w:) I. Cassidy, Ph. Shaver (red.), *Handbook of Attachment. Theory, Research and Clinical Implications*, The Guilford Press, New York 1999.
- Howie A.K., Brewer A., Brown W.H., Pfeiffer K.A., Saunders R.P., Pate R.P., *The 3-year evolution of a preschool physical activity intervention through a collaborative partnership between research interventionists and preschool teachers*, „Health Education Research” 2014, Vol. 29, Issue 3.
- <https://archive.org/details/modernphilosophioo8975mbp/page/n269/mode/2up/search/goal>.
- https://ub-madoc.bib.uni-mannheim.de/1558/1/meadp_127_07.pdf
- Hudzik J., *Rozum – Wolność – Odpowiedzialność studium z historii idei w nowożytnej i współczesnej myśli filozoficznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2001.
- Hurlock E., *Rozwój dziecka*, PIW, Warszawa 1985.
- Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.) *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Husserl E., *Idea fenomenologii*, J. Sidorek (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008
- Ingarden R., *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Inglehart R., Foa R., Peterson Ch., Welzel Ch., *Development, Freedom, and Rising Happiness. A global Perspective (1981–2007)*, „Perspectives on Psychological Science” July 2008, Vol. 3, No. 4.
- Irwin A., *Sociology and the Environment: A Critical Introduction to Society, Nature and Knowledge*, Polity, Cambridge 2001.
- Isabella L., *A managing an alliance is nothing like business as usual*, „Organizational Dynamics” 2002, 31(1).
- Izdebska J., *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie w rodzinie – Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*, Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku, Białystok 2015.
- Jabłońska J., *W Muzeum Łowiectwa i Jeździectwa*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 7.
- Jackowska E., *Środowisko rodzinne a przystosowanie społeczne dziecka w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1980.
- Jagiello E., *Cooperation as element of well-balanced child's development*, (w:) Edulearn 17 Proceedings: 9th International Conference on Education and New Learning Technologies, 3rd–5th July 2017, Barcelona, Spain; L. Gómez Chova, A. López Martínez, I. Candel Torres (eds.). Barcelona: International Association of Technology, Education and Development (IATED), 2017.

- Jagiello E., Wierzbicki G., *Edukacja na rzecz bezpieczeństwa dzieci*, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedlce 2017.
- Jakubowicz-Bryx A., *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2016, Vol. 4, nr 1 (7).
- Jalaluddin R., *Psikologi Agama*, Raja Grafindo Persada, Jakarta 2008.
- Jan Paweł II, *Przemówienie na uniwersytecie*, Padwa, 12.09.1982, (w:) Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, RW KUL, Rzym – Lublin 1988.
- Janicka-Panek T., *Pedagogika babcinego serca, czyli o wspomagającej roli dziadków w procesie wychowania dziecka i młodszego ucznia*, „Kultura i Wychowanie” 2022, nr 1(21).
- Janicka-Panek T., *Podmiotowość jako idea, cel i wartość... kształcenia w doskonaleniu zawodowym nauczycieli*, (w:) J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Prymat Mariusz Śliwowski, Białystok 2009.
- Janis I.L., Feshbach S., *Effects of fear-arousing communications*, „The Journal of Abnormal and Social Psychology” 1953, Vol. 48, No. 1.
- Janke A. W., *Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzicami przyszłych uczniów*, (w:) A.M. Tchorzewski (red.), *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczyciela w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1993.
- Janke A. W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo AB, Bydgoszcz 2002.
- Janke A. W., *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, (w:) I. Nowosad, M. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych zasad i interpretacji współpracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra – Kraków 2004.
- Janke A. W., *Współpraca rodziny i szkoły*, (w:) T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 7, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Jankowska A., *Rozmowy z rodzicami. Poradnik dla nauczyciela*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Kielce 2012.
- Janowska A., Winiarski M., Włodarczyk J., *Szkoła środowiskowa. Założenia teoretyczne i wyniki sondażu diagnostycznego*, Instytut Pedagogiki UW, Warszawa 1973.
- Janowska J., *Psychologia humanistyczna jako podstawa praktyki pedagogicznej*, (w:) M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Janssen-Vos F., *Jakość w klasie: kluczowa rola nauczyciela*, „Dziecko i Edukacja” 1993, z. 1.
- Jaros P., Michalak M., *Dokumenty Organizacji Narodów Zjednoczonych*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2015.
- Jaros P., *Prawa dziecka. Dokumenty Rady Europy*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.
- Jarosz E., *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2008.
- Jasiński K., Jaworska D., *Rola rodziców w edukacji w opiniach uczniów i nauczycieli*, „Progress. Journal of Young Researchers” 2018, nr 5.

- Jaszczyżyn E., *Jakość kontaktów interpersonalnych rodziców i nauczycieli w trakcie procesu edukacyjnego (na przykładzie przedszkoli i szkół średnich)*, (w:) A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie*, Trans Humana, Białystok 2003.
- Jaszczyżyn E., *Oczekiwania sześciolatków i ich rodziców w stosunku do szkoły a realizacja obowiązku szkolnego*, Trans Humana, Białystok 2010.
- Jaszczyżyn E., *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.
- Jaszczyżyn E., *Rodzaje interakcji wychowawczych w procesie uczenia się dziecka*, (w:) J. Uszyńska-Jarmoc, B. Dudel, M. Głowska-Soldatow (red.), *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku, Kraków – Białystok 2013.
- Jopkiewicz A., Suliga E., *Biomedyczne postawy rozwoju i wychowania*, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Radom – Kielce 2011.
- Joyce B., Calhoun E., Hopkins D., *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Jóźwik J., Dymek D., *Kryteria identyfikacji miast na świecie*, „Prace Geograficzne” 2022, z. 166.
- Jung C.G., *O rozwoju osobowości*, R. Reszke (tłum.), Wydawnictwo KR, Warszawa 2015.
- Jung C.G., *Typy psychologiczne*, Wydawnictwo KR, Warszawa 2009.
- Jurewicz M., *Przedszkole jako instytucja wspierająca działania wychowawcze rodziny wobec dziecka*, (w:) K. Dziurzyński (red.), *Dylematy współczesnej edukacji*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi, Józefów 2012.
- Juul J., *Być mężem i ojcem*, D. Syska (tłum.), Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2013.
- Juul J., Jensen H., Høeg P., Bertelsen J., Hildebrandt S., Stubberup M., *Empatia wzmacnia dzieci, trzyma cały świat razem*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2018.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, MiND, Podkowa Leśna 2014.
- Juul J., *Rodzic jako przywódca stada*, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2017.
- Kalinowska-Witek B., *Rola rodziny i przedszkola w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2024, Vol.19, No.2(73).
- Kalka K., *Wychowanie i kształcenie w antropologii filozoficznej i pedagogice*, „Navo”, Warszawa 1998.
- Kałuba-Korczak A., *Oczekiwania rodziców wobec przedszkola*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2017, nr 7.
- Kałużyski M., *Magia szkoły. Esej o nauczycielu w kręgu dobra i zła*, ALTA2, Wrocław 2016.
- Kamińska A., *Standardy edukacyjne w przedszkolu i szkole*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2012.

- Kamiński A., *Studia i szkice pedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Kamiński A., *Środowisko wychowawcze – kłopoty definicyjne*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 1974, nr 36(4).
- Kamiński S., *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, (w:) S. Sawicki, W. Panas (red.), *O wartościowaniu w badaniach literackich*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986.
- Karczevska J., Zyzik E., *Współpraca przedszkola z rodzicami w kontekście przystosowania dzieci do placówki przedszkolnej – komunikat z badań*, (w:) M.J. Żmichrowska (red.), „Prace Naukowe Wałbrzyskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Metodyczne. Innowacyjność i kreatywność w pedagogice” 2012, t. 19.
- Kargulowa A., *Granice empatii w perspektywie nauk humanistycznych*, (w:) M. Łobocki (red.) *Psychologia humanistyczna a wychowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Karweit N., *A research study: Effective pre-primary programs and practices*, „Principal” 1988, Vol. 67, No. 5.
- Karwowska-Struczyk M., *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
- Karwowska-Struczyk M., *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
- Karwowska-Struczyk M., *Nabywanie podmiotowych doświadczeń przez dziecko i nauczyciela*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1989, nr 2.
- Karwowska-Struczyk M., *Rozwój dzieci a ich aktywność*, cz. I, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 4.
- Kasáčová B., *Wczesna edukacja i role nauczyciela – oczekiwania, wymagania i możliwości badań międzynarodowych*, (w:) D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Kaufmann J.C., *Ego. Socjologia jednostki*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2004.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych: szkice o współczesnym wychowaniu*, Wydawnictwo „Akapit”, Toruń 2004.
- Kawula S., *Dylematy pedagogiki społecznej na koniec XX wieku*, (w:) E. Trempała, M. Cichosz (red.), *Pedagogika Społeczna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Wszechnica Mazurska, Olecko 2001.
- Kawula S., *Integracja i syntonía w relacjach rodziny i szkoły*, „Problemy Rodziny” 1995, nr 4.
- Kawula S., *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kawula S., *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*, (w:) A.W. Janke (red.), *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*, Wydawnictwo Akademickie Akapit, Toruń 2008.
- Kawula S., *Zagadnienie integracji oddziaływań wychowawczych w środowisku*, (w:) S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

- Kaźmierczak P., *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „IGNATIANUM”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2003.
- Key E., *Stulecie dziecka*, I. Moszczeńska (tłum.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Kierkegaard S., *Albo – albo*, t. II, K. Toeplitz (tłum.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Kierkegaard S., *Jednostka wobec Boga. Irracjonalność wiary*, H. Barłoszek (tłum.), (w:) L. Kołakowski, K. Pomian (wybór tekstów), *Wybrane teksty z historii filozofii. Filozofia egzystencjalna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1965.
- Kikas E., Poikonen P.L., Kontoniemi M., Lyyra A.L., Lerkkanen M.K., Niilo A., *Mutual Trust between Kindergarten Teachers and Mothers and its Associations with Family Characteristics in Estonia and Finland*, „Scandinavian Journal of Educational Research” 2011, Vol. 55, Issue 1.
- Klčovánská E., *Analiza roli rodziców w wychowaniu ku wartościom w procesie rozwoju osobowości*, (w:) J. Niemiec, A. Popławska (red.), *Podmiotowość we współczesnej edukacji. Oglądy – intencje – realia*, Wydawnictwo Prymat Mariusz Śliwowski, Białystok 2009.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Uprzedmiotowanie nauczycieli. Uwagi na marginesie*, (w:) D. Klus-Stańska (red.), *Przedszkole i szkoła dla dziecka – podmiotowość wychowanka*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Olsztyn 1996.
- Klus-Stańska D., *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem*, „Problemy wczesnej edukacji” („Issues In early education”) 2015, nr 3 (30).
- Kobyłecka E., *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Kocik L., *Trauma i eurosceptycyzm polskiej wsi*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2001.
- Kocyigit S., *Family Involvement in Preschool Education: Rationale, Problems and Solutions for the Participants*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2015, nr 15(1).
- Kofta M., *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, (w:) M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1989.
- Kołodziej J., *Spotkać rodziców ucznia i przeżyć*. „Psychologia w Szkole” 2005.
- Kołodziej-Durnaś A., *Środowisko we współczesnych teoriach socjologicznych* (Anthony Giddens i Ulrich Beck), „Rocznik Ochrona Środowiska” 2003, t. 5.
- Komeński J. A., *Szkoła macierzyńska, czyli program rozumnego wychowania dzieci w pierwszych sześciu latach*, K. Banszel (tłum.), Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Jana Amosa Komeńskiego, Leszno 2017.
- Konarzewski K., *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 2000.
- Konieczna-Nowak L., *Wprowadzenie do muzykoterapii*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Kopeć A., Antczak A., *Programy edukacji europejskiej w wychowaniu przedszkolnym*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej. Organizacja i Zarządzanie” 2019, z. 73, nr 1228.
- Koperna P., *Relacje nauczyciela z rodzicami a budowanie przyjaznej przestrzeni edukacyjnej dziecka w wieku przedszkolnym. Narracje mężczyzn-nauczycieli edukacji przedszkolnej*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia. Sectio J. Pedagogia-Psychologia” 2023, 36(2).
- Korczak J., *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Instytut Książki, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Agnieszka Cieślukowska, Warszawa 2012.
- Korczak J., *Prawo dziecka do szacunku*, Instytut Książki, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Agnieszka Cieślukowska, Warszawa 2012.
- Koronacki J., Mileńczuk J., *Statystyka dla studentów kierunków technicznych i przyrodniczych*, WNT, Warszawa 2001.
- Korzeniowski K., *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii*, (w:) K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1983.
- Kosyrz Z., *Stereotypy psychopedagogiczne a kompetencje wychowawcze nauczyciela*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Typy psychologiczne rodziców, czyli kilka słów do nauczycieli o tym, jak mówić do rodziców, żeby chcieli współdziałać*, (w:) M. Karwowska-Struczyk, D. Sobierańska, M. Szpotowicz (red.), *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, badania, opinie, inspiracje*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Kowal St., *Współczesne konteksty odpowiedzialności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Kowalczuk K. (oprac.), *Komunikat CBOS, Rola dziadków w naszym życiu*, Warszawa sty-czeń 2012.
- Kowalczyk St., *Człowiek a społeczność. Zarys filozofii społecznej*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2005.
- Kowalski S., *Szkoła w środowisku*, PZWS, Warszawa 1969.
- Kozielski R., Kwiatkowska E., *Komunikacja organizacyjna: Teoria, badania, zastosowania*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2012.
- Kozłowski W., Matczak E., *Aspiracje edukacyjne rodziców dzieci z klas III szkoły podstawowej (raport z badań pilotażowych)*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2012.
- Kożuch B., *Kooperatywne zachowania organizacji publicznych*, (w:) B. Pławgo, W. Zaremba (red.), *Partnerskie współdziałanie w sektorze publicznym i prywatnym*, Fundacja Współczesne Zarządzanie, Białystok 2005.
- Králová E., *Hudobné aktivity a kvalita života dieťaťa*, Vydavateľstvo Univerzity Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Olomouc 2015.
- Krauze I., *Rozmowy z rodzicami. Przyczyny trudności w kontakcie i możliwości pokonywania ich*, „Edukacja w przedszkolu” 2003.

- Krąpiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Kreider H., *Getting Parents „Ready” for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education*, Cambridge April 2002.
- Krejtz K., Krejtz I., *Jednoczynnikowa analiza wariancji w schemacie międzygrupowym*, (w:) S. Bedyńska, A. Brzezińska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, Warszawa 2007.
- Krell D. F., *Discussion the Heidegger-Jaspers relationship*, „Journal of the British for Phenomenology” May 1978, Vol. 9, No. 2.
- Krone W., *Zur Erziehung des Erziehers Behaviorismus – Psychoanalyse – Humanistische Psychologie*, Peter Lang, Frankfurt am Main – Bern – New York – Paris 1992.
- Kruskal W., *Use of ranks in one-criterion variance analysis*, „Journal of the American Statistical Association” November 1952, No. 47 (260).
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Odpowiedzialność podmiotowa dzieci. Jak rozumieć i inspirować jej rozwój?*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Kubiak-Skrzyńska M., *Obszary i formy współpracy przedszkola i szkoły z rodzicami*, „Zeszyty Naukowe. Zbliżenia Cywilizacyjne” 2021, tom XVII(4).
- Kubiak-Szyborska E., *Podmiotowość młodzieży akademickiej. Studium statusu podmiotowego studentów okresu transformacji*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Kuhn F. J., *Dziecko w drodze ku samodzielności*, (w:) B. Śliwerski (red.), *Edukacja w wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1992.
- Kukołowicz T., Całka E., *Podmiotowość wychowanka*, (w:) F. Adamski (red.), *Poza kryzysem tożsamości: w kierunku pedagogiki personalistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1993.
- Kumala Dewi N.F., Rachmi T., Imaniah I., Firduas M.I., *Early Childhood Behavior Changing in Terms of Communication between Parents and Teachers*, „Journal of Education and Practice” 2015, Vol. 6, No. 27.
- Kunowski St., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Wydawnictwo Graf Punkt, Warszawa 2000.
- Kuracki K., *Budowanie partnerstwa na rzecz rozwijania umiejętności językowych i czytelnich dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi w opiniach rodziców i nauczycieli*, „Journal of Modern Science” 2024, Tom 1/55.
- Kurcbart A., *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2011.
- Kurcz I., Skarżyńska K. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Kuroń J., *Rzeczpospolita dla moich wnuków*, Rosner & Wspólnicy, Warszawa 2004.
- Kurowicka E., *Współpraca przedszkoli ze środowiskiem lokalnym*, „Społeczeństwo i Edukacja” 2016, nr 22(3).

- Kurowska A., *Regularna opieka dziadków nad wnukami a instytucjonalne uwarunkowania opieki nad małymi dziećmi – analiza w krajach konserwatywnego modelu polityki rodzinnej*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje” 2012, nr 18.
- Kuśmierz W., *Wpływ rodziny rozbitej na sytuację szkolną dzieci*, „Życie Szkoły” 2000, nr 3.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2012.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowska-Góralczyk M., *Intelektualny wizerunek nauczycieli klas początkowych w świetle ich własnych wypowiedzi*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
- Kwiatkowski St.M., *Nauczyciel: przywódca, przewodnik, tłumacz: rozważania o przywództwie*, „Ruch Pedagogiczny” 2005, nr 3-4.
- Kwiatkowski, St.M., *Oczekiwania społeczne wobec nauczycieli – w kierunku szlachetnej utopii*, „Nowa Szkoła” 2006, nr 8.
- Kwiatowska M. (red.), *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1988.
- Lalak D., Pilch T. (red.), *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1999.
- Landecker S.W., *Types of Integration and Their Measurement*, (w:) *The Language of Social Research*, New York 1962.
- Langer P., Nowak M.A., Hauert Ch, *Spatial invasion of cooperation*, „Journal of Theoretical Biology” 2008, Vol. 250, Issue 4.
- Larson R., Bengtsson L., Henriksson K., Sparks J., *The interorganizational learning dilemma: collective knowledge development in strategics alliances*, „Organizations Science” (Special Issue) 1998, 9(3).
- Larzelere R.E., Kuhn B.R., *Comparing Child Outcomes of Physical Punishment and Alternative Disciplinary Tactics: A Meta-Analysis*, „Clinical Child and Family Psychology Review” 2005, Vol 8, No 1.
- Leciejewska N., Skiba K., *Wpływ zabaw na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym*, Ridero IT Publishing, Kraków 2016.
- Ledworuch D., *Międzypokoleniowa sztafeta – dziadkowie w życiu dziecka*, (w:) ks. A. Kiciński, s. M. Opiel (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2016.
- Lewandowska E., *Edukacja obywatelska – edukacja demokratyczna – edukacja dla zrównoważonego rozwoju*, (w:) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Lewandowska, E., Andrzejewska, A., *Insight from research – kindergarden in Poland: parental responsibility*, (w:) Hryniewicz L., Luff P. (red.), *Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries*, Routledge, Londyn 2021.

- Lewandowska, E., Andrzejewska, A., *Practice in Poland – a new dimension of professionalization. The teacher cooperating with families*, (w:) L. Hryniewicz, P. Luff (red.), *Partnership with Parents in Early Childhood Settings: Insights from Five European Countries*, Routledge, Londyn 2021.
- Lewandowska-Tarasiuk E., Łaszczyk J., Śliwerski B. (red.), *Pedagogika serca: wychowanie emocjonalne XXI wieku*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2016.
- Lewartowicz-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Lewartowska-Zychowicz M., *Nauczyciel (wczesnej edukacji) w relacjach wolności i przymusu*, (w:) D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011,
- Lewis M., Haviland-Jones J.M. (red.), *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Lewowicki T. (red.), *Problemy pedeutologii na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo UO, Opole 2000.
- Lewowicki T., *Pedagogika współbicia i współdziałania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Lewowicki T., *Przemiany oświaty: szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, ŻAK Wydawnictwo Edukacyjne, Warszawa 1994.
- Li-Chun Li., Ko-Ming L., *Action Research on the Transmission of tri bal Sports Culture in Kindergarten Curriculum – Take an Elementary School Child i Taitung County as an Example*, „Us-China Education Review A” 2022, Vol. 12, No. 1.
- Lindsay G., *Reflection in the Mirror of Reggio Emilia’s Soul: John Dewey’s Foundational Influence on Pedagogy in the Italian Educational Project*, „Early Childhood Educational Journal” 2015, No. 43.
- Locke J., *Myśli o wychowaniu*, F. Wnorowski (tłum.), Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław–Kraków 1959.
- Lowen A., *Duchowość ciała*, St. Sikora (tłum.), Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2011.
- Lubowiecka J., *Więzi emocjonalno-społeczne dziecka z przedszkolem*, (w:) S. Guz, J. Andrzejewska (red.), *Edukacja wobec zagrożeń rozwoju i bezpieczeństwa dzieci*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2008.
- Luhmann N., *Vertrauen. Ein Mechanismus der Reduktion sozialer Komplexität*, 2. Erweiterte Auflage, Ferdinand Enke Verlag, Stuttgart 1973.
- Lukasek A., Ostapińska M., *Wizerunek i rola nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w opinii rodziców*, (w:) M. Nowak, St. Chrobak, A. Lukasek (red.), *Kształcenie i wychowanie – postpandemiczna transformacja*, Wyższa Szkoła Gospodarki Euroregionalnej im. Alcide De Gasperi w Józefowie, Józefów 2023.
- Lulek B., *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008.

- Luthar S.S., Zigler E., *Vulnerability and competence: A review of research on resilience in childhood*, „American Journal of Orthopsychiatry” 1991 Jan, 61(1).
- Łatacz E., *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1996.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, (w:) E. Kubiak-Szyborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Wydawnictwo „WERS”, Bydgoszcz 1999.
- Łobocki M., *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, (w:) I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń w interpretacji współpracy*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.
- Łobocki M., *Podmiotowe traktowanie uczniów*, „Wychowawca” 1998, nr 7-8.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Łobocki M., *Warunki podmiotowego funkcjonowania uczniów w procesie wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” 1990, nr 3-4.
- Łobocki M., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1985.
- Łopatkowa M., *O sztuce wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1974.
- Łopatkowa M., *Oczy bez smutku*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza, Warszawa 1969.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca w dobie globalizacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2006.
- Łopatkowa M., *Pedagogika serca*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Łuczyńska M., *Komunikacja jako fundament współpracy nauczyciela z rodzicami*, (w:) K. Krasoń (red.), *Współczesne wyzwania edukacyjne w teorii i praktyce*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017.
- MacDonald M., *Review of Kathy Hall et al. Loris Malaguzzi and the Reggio Emilia Experience*, „Studies in Philosophy and Education” 2011, No. 30.
- Madalińska-Michalak J., *Etyka nauczyciela*, (w:) S. Janeczek, A. Starościc (red.), *Etyka: filozoficzna etyka życia spełnionego, Cz.2*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Magda-Adamowicz M., *Twórczy pedagogicznie nauczyciele*, (w:) I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami. Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi, Łódź 2014.
- Mahmood S., *First-Year Preschool and Kindergarten Teachers: Challenges of Working With Parents*, „School Community Journal” 2013, Vol. 23, No. 2.
- Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Maksim-Dąbrowska K., *Szkoła SuperBabci i SuperDziadka jako innowacyjna forma aktywizacji seniorów*, „EXLIBRIS Biblioteka Gerontologii Społecznej” 2017, Issue 2 (14).
- Malinowski A., *Auksologia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2004.

- Malović M., Malović S., *Parent's perspective on the quality of kindergarten*, „Research in Pedagogy” 2017, No. 2.
- Małecka B.Z., *Dziadkowie w rodzinie*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 10.
- Mann M., Silver E.J., Stein R.E., *Kindergarten Children's Academic Skills: Association with Public Library Use, Shared Book Reading and Poverty*, „Reading Psychology” 2021, Vol. 42, No. 6.
- Marshall G. (red. ang.), Tabin M. (red. pol.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Marshall G., Tabin M. (red.), *Słownik socjologii i nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004.
- Marshall N.L., Roberts J., Mills L., *Boston Public Schools K1 and K2 Programs Needs Assessment, Internal Report to the Department of Early Childhood*, Boston Public Schools, Boston 2006.
- Marti U., *Niedotrzymana obietnica demokracji*, K. Kuszyk (tłum.), Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2010.
- Mascolo M., *Klasyczne wychowanie: 8 nowoczesnych zasad tradycyjnego wychowania*, M. Król (tłum.), Wydawnictwo eSPe, Kraków 2016.
- Maslow A., *Motywacja i osobowość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Maslow A., *W stronę psychologii istnienia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1986.
- Maslow A.H., *Obrona i rozwój*, (w:) J.W. Borejsza, M. Głowiński, K. Jankowski, St. Kołodziejczyk, M.J. Siemek, M. Sprusiński, R. Stemplowski, J. Szacki, K. Szaniawski (red.), *Przełom w psychologii*, K. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko (tłum.), Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1978.
- Mastišová J., *Sociálne znevýhodnené dieťa a jeho edukácia v nultom ročníku*, (w:) *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, Verbum, Ružomberok č. 3, júl 2014, ročník XIV.
- Maszke A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003.
- Maszke A.W., *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, (w:) A. Karpińska (red.), *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, Trans Humana, Białystok 2002.
- Matejczuk J., *Rozwój dziecka: wiek przedszkolny: wiek: 2/3–5/6*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2014.
- Matyjas B., *Lokalna i globalna przestrzeń życia dzieci i młodzieży w środowisku wiejskim*, „Kultura – Historia – Globalizacja” 2013, nr 13.
- Matyjas B., *Wizja dziecka i dzieciństwa w ujęciu pedagogiki personalistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2021, nr 1/47.
- Mayer R., *Sztuka argumentacji. Jak wygrać każdy spór*, G. Litwińczuk (tłum.), Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Mazurkiewicz G. (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Autonomia*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Kraków 2011.
- McAllister D.J., *Affect – and cognition – based trust as foundation for interpersonal cooperation in organizations*, (in:) „Academy of Management Journal” 1995, Vol. 38, No. 1.

- McLaren P., *Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enflashment*, „Journal of Education” 1988, Vol. 170, Issue 3.
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierzgowski, M. Starnawski (tłum.), Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Warszawa 2015.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, tłum. J. Hołówka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Edukacja globalna*, „Forum Oświatowe” 1993, nr 8-9.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Mendel M., *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2007.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Mendel M., *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Meyer J.A., Mann M.B., *Teachers' perceptions of the benefits of home visits for early elementary children*, „Early Childhood Educational Journal” 2006, Vol. 34, No. 1.
- Michałowska D.A., *Wychowanie do wartości – opinie nauczycieli o edukacji etycznej i etyce w szkole*, „Studia Philosophiae Christianae” 2014, nr 50/4.
- Michna M., *Oczekiwania rodziców wobec reformującego się przedszkola*, „Roczniki Pedagogiczne” 2014, t. 6(42), nr 2.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Mika S., *Wstęp do psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Miko-Giedyk J., *Oczekiwania wobec nauczyciela oraz jego roli w środowisku wiejskim – w świetle wypowiedzi studentów pedagogiki urodzonych i wychowanych na wsi*, „Rozprawy Społeczne” 2014, Nr 3 (VIII).
- Mikolon M., Suświłło M., *Pedagogiczne i teoretyczne aspekty kształcenia nauczycieli wychowania muzycznego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 1999.
- Milerski B., Śliwerski B., *Pedagogika. Leksykon tematyczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Miller J., Wroblewski M., Villafuerte J., *Kultura KAIZEN. Budowanie i utrzymanie kultury ciągłego doskonalenia*, D. Gasper (tłum.), MT Biznes Ltd., Warszawa 2014.
- Miočić M., Motl Demo A., *Cooperation between kindergarten and local community in promoting the quality of educational process*, (w:) I. Vilković, Z. Zaclona, I. Radovanović, *Pedagogy In education practice*, University of Split Faculty of Humanities and Social Sciences, Split 2024
- Minczakiewicz E.M., *Psychoruchowy rozwój dziecka: diagnoza: propozycje wsparcia i pomocy rodzinie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Mitros K., *O różnych formach kontaktów z rodzicami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 4.
- Modzelewski M., *Funkcje wychowawcze ludzi starszych. Relacje dziadków z wnukami – pomoc czy przeszkoda?*, (w:) M.J. Żmichrowska (red.), „Prace Naukowe Wałbrzy-

- skiej Szkoły Zarządzania i przedsiębiorczości. Zeszyty Pedagogiczno-Metodyczne” 2012, t. 18.
- Molter A., *Środowisko lokalne jako źródło cennych wartości dla dzieci przedszkolnych – z doświadczeń Miejskiego Przedszkola nr 8 Montessori w Jarosławiu*, „Edukacja. Terapia. Opieka” 2022, Vol. 4.
- Montessori M., *Kinder sind anders*, Klett-Cotta – München 1993.
- Moroz J., *Deliberacja „zamiast” władzy. Kontekst edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 1(247).
- Moss P. (red.), „Young children and their services: developing a European approach. *A Children in Europe Policy paper. Diversity and choice: conditions for democracy*” October 2012, principle 6.
- Moss P., *Markets and democratic experimentalism: Two models for early childhood education and care*, 2008, www.bertelsmann-stiftung.de (dostęp: 05.03.2020).
- Moss P., *There Are Alternatives!: Markets and Democratic Experimentalism in Early Childhood Education and Care*, „Working Paper” 2009, No. 53.
- Moutafidou A., Sivropoulou I., *Cooperation in all-day Kindergartens: kindergarten teachers' beliefs*, „Procedia Social and Behavioral Sciences” 2010, nr 5.
- Mróz A., *Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym*, (w:) K. Jagielska (red.), „Ważne obszary badawcze w pedagogice” 2022, Tom 17.
- Mućka J., Rudzka A., *Poznajemy swój region i jego tradycje*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2008, nr 4.
- Muller E. N., *Economic determinant of democracy*, „American Sociological Review” 1995, Vol. 60.
- Najam A., *The Four-C's Third Sector – Government Relations Cooperation, Confrontation, Complementarity, and Co-optation*, „Nonprofit Management & Leadership” 2000, Vol. 10, Issue 4.
- Napora E., Kozerska A., Schneider A.M., *Parentyfikacja dziadków czynnikiem resilience w funkcjonowaniu rodziny samotnej matki – przegląd badań*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 1(101).
- Neenan D., Lucas E., *Bez wymówek. Bądź bohaterem swojego życia*, E. Czapska-Kowalik (tłum.), Metamorfoza, Wrocław 2014.
- Neisser U.G., *Cognitive psychology*, Appleton-Century-Crofts, New York 1967.
- Nesteruk O., Garrison M.E., *An exploratory study of the relationship between family daily hassles and family coping and managing strategies*, „Family and Consumer Sciences Research Journal” 2005, 34(2).
- Neugebauer R., *Recruiting and retaining men in your center*, „Inside Child Care. Trend Report” 1999.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szymura B., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Nosek-Kozłowska K., *Nauczyciel przedszkola i wczesnej edukacji jako kluczowa postać w edukacji dzieci najmłodszych w narracji studentów pedagogiki*, „Przegląd Pedagogiczny” 2024, nr 2.
- Nowak J., *Szkoła jako projekt obywatelsko-edukacyjny*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2.

- Nowak M., *Podstawy pedagogiki otwartej*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999.
- Nowak M., *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Nowak M., *Wychowanie do wolności i odpowiedzialności*, (w:) F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Nowak S., *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*, (w:) S. Nowak (red.), *Teorie postaw*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1973.
- Nowak-Dziemianowicz M., Rodzina wobec problemów wychowania, „Teraźniejszość Człowiek Edukacja” 2001, nr 3.
- Nowicka I., *Rola menadżerów przy wspieraniu procesów Kaizen*, „KAIZEN” 2013, nr 4.
- Nowicka-Kozioł M., *Odpowiedzialność w świetle alternatyw współczesnego humanizmu*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 1993.
- Nowicka-Kozioł M., *Podmiotowość w praktyce wychowawczej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 1.
- Nowicki M., *Co to są prawa człowieka?*, (w:) M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka – założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.
- Obrębski M., *Znaczenie współpracy rodziców i nauczycieli w edukacji zdrowotnej dziecka z niepełnosprawnościami*, (w:) B. Wolny, J. Liba, E. Juśko (red.), *Edukacja zdrowotna: przedszkole, szkoła*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Obuchowski K., *Adaptacja twórcza*, Książka i Wiedza, Warszawa 1985.
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Okoń W., *Nauczyciel*, (w:) Nowy słownik pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Okoń W., *O postępie pedagogicznym*, Książka i Wiedza, Warszawa 1970.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2012, nr 1/29.
- Oleksa I., Okoński A., Szutkiewicz M., Zagórska D., *Współpraca przedszkola z rodzicami*, (w:) H. Bejger, R. Kartaszyńska (red.), *Praca opiekuńczo-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą*, PP Lisenko M.M-Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa, Niżyn–Chełm 2017.
- Olszewski B., *Uniwersalna definicja dziecka?*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Przegląd Prawa i Administracji” 2011, nr 3322.
- Opoczyńska M. (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

- Ordon U., *Nauczyciel-wychowawca w świetle oczekiwań dzieci w wieku przedszkolnym*, „Prace Naukowe. Pedagogika” 1999-2000, Tom 8-9-10.
- OSHO, *Empatia. Najpiękniejszy rozkwit miłości*, M. Stefańczuk (tłum.), Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2013.
- Osiński S., *Postulaty i charakterystyka ważnych elementów procesu wychowawczego dziecka w domu rodzinnym*, (w:) ks. A. Kiciński, s. M. Opiela (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2016.
- Otawa H., *Współpraca z czeskimi przedszkolami*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 2.
- Pachociński M., Smolak A., *Współpraca przedsiębiorstw z sektorem edukacji. Raport z badań*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Palouš B., *K filosofii výchovy. Východiska fundamentální agogiky*, SPN, Praha 1991.
- Pańtak G., Winiarski M., *Szkoła środowiskowa na wsi*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
- Papież Franciszek, *W rodzinie uczymy się kochać i bronić życia. Audycja dla uczestników zgromadzenia plenarnego Papieskiej Rady ds. Rodziny dnia 25 X 2013 r.*, „L'Osservatore Romano” 2013, nr 12.
- Papież J., *Przemiany warunków socjalizacyjno-edukacyjnych na wsi. Badania panelowe*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2006.
- Paprotna G., *Problemy współpracy z rodziną w świetle przemian edukacyjnych*, „Nauczyciel i Szkoła” 2000, nr 2.
- Parafiniuk-Soińska J., *Relacje między przeświadczeniem a działaniem nauczycieli klas początkowych*, (w:) K. Duraj-Nowakowa (red.), *Nauczyciele akademicy w procesie kształcenia pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków – Łowicz 1999.
- Paris S.G., Ayres L.R., *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997.
- Park S.H., Ungson G.R., *Interfirm rivalry and managerial complexity: a conceptual framework of alliance failure*, „Organization Science” 2001, 12(1).
- Parysek J. J., *Miasto w ujęciu systemowym*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2015, rok LXXVII, z. 1.
- Paszkowski Z. W., *Małe miasta w Polsce i ich szanse rozwoju wobec wdrażania polityki spójności i rewitalizacji zintegrowanej*, „Przestrzeń i Forma” 2015, nr 23/1.
- Pawelec B., s. Wyszowska D., *„Razem dla wspólnego dobra” – współpraca przedszkola z rodzicami*, (w:) ks. A. Kiciński, s. M. Opiel (red.), *Katolickie wychowanie dziecka. Rodzina, przedszkole, Kościół*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2016.
- Paweł J. II, *List do Rodzin*, 2.II.1994.
- Paweł J. II, *Rodzina w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków 1990.
- Pawelczyńska A., *Czas człowieka*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1986.
- Pecyna B., *Rodzinne uwarunkowania zachowania dziecka w świetle psychologii klinicznej*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Pestalozzi J.H., *Łabędzi śpiew*, R. i R. Wroczyńscy (przekł.), Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1973.

- Pestalozzi J.H., *Moje badanie nad udziałem natury w rozwoju rodzaju ludzkiego*, Wydawnictwo Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1984.
- Petlak E., Komora J., *Nauczanie w pytaniach i odpowiedziach*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Petrakos H.H., Lehrer J.S., *Parents' and Teachers Perceptions of Transition Practices in Kindergarten*, „Exceptionality Education International” 2011, Vol. 21, No. 2.
- Pękala J., *Etos współczesnego nauczyciela w opinii nauczycieli i rodziców*, „Forum Pedagogiczne” 2015, nr 1.
- Piaget J., *Jak dziecko sobie wyobraża świat*, M. Gawlik (tłum), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, Wydawnictwo Naukowe Państwowe, Warszawa 1981.
- Pianta R.C., Kraft-Sayre M., *Parents' Observations about their Children's Transitions to Kindergarten*, „Young Children” 1999, Vol. 54, No. 3.
- Piech E., Wróblewska D., *Współpraca przedszkoli*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2001, nr 10.
- Piesyk M., *Wnukowie i dziadkowie w rodzinie*, „Remedium” 2012, nr 7-8.
- Pieter J., *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław – Kraków 1960.
- Pieter J., *Poznanie środowiska wychowawczego*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Kraków 1960.
- Pietrucha I., *Program e-Twining w przedszkolu*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2009, nr 10.
- Pietrzak E., *Kobieta jako osoba*, (w:) E. Pietrzak, A. Warchał, Ł. Zaorski-Sikora, *Podmiot osoba tożsamość*, Wydawnictwo Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. VII, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2008.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2001.
- Pilch T., *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*, (w:) T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Pilch T., *Środowisko lokalne*, (w:) *Encyklopedia Pedagogiki XXI wieku*, t. 6, T. Pilch (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Piscitelli B., Everett M.C., *Enhancing young children's museum experiences: A manual for museum Staff*, Technical Raport, June 2003: https://www.researchgate.net/publication/315809583_Enhancing_young_children's_museum_experiences_A_manual_for_museum_staff (dostęp 01.09.2020).
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2007.
- Plątek E., *Zyskać zaufanie*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2005, nr 6.
- Poćwiardowska B., *Współpraca rodziców i nauczycieli w kontekście jakości życia dzieci i młodzieży*, „Chowanna” 2014, Nr 1.

- Podgaecka M., V. Gerka, M. Mikova, *Diałogiczna priroda gri slipogluhoi ditini*, (w:) G.O. Bałł, N.A. Bastun (red.), *Gumanisticzni uniwersalii oswitu'ogo prostoru: možliwosti samoriealizacii osobistosti*, ŽDU im. I. Franka, Žitomir 2007.
- Podhájecká M., Guziová K., *Kompetencie v predškolskej edukácii*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2012.
- Pogorzała K., *Współpraca dyrektorek przedszkoli z wizytatorem*, „Dyrektor Szkoły” 2002, nr 9(105).
- Pogorzelska A., *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy?*, (w:) A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021.
- Polak K., *Indywidualne teorie nauczycieli. Geneza, badanie, kształtowanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Полихронов Д., *Педагогически технологии за стимулиране на ограмотяването в мултикултурна предучилищна, училищна и семейна среда*, Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София 2021.
- Popielski K., *Analiza poczucia sensu życia: Test Noo-dynamiki (T. N-D)*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1991.
- Popielski K., Victor E. Frankl: *analiza egzystencjalna i logoterapia*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1977.
- Popierowska A. (oprac.), *Samorządność rodzicielska w warszawskich szkołach. Raport z badania*, Centrum Komunikacji Społecznej, Urząd m.st. Warszawy, Warszawa czerwiec 2009, opublikowane na: <http://serwer1423016.home.pl/autoinstalator/wordpress1/wp-content/uploads/2013/03/czescjestesmyfajni.pdf>
- Porath M., *The Culture of Education by Jerome Bruner*, „Canadian Journal of Education” 2000, no. 25(3).
- Pospiszył K., *Ojciec a wychowanie dziecka*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” Warszawa 2007.
- Průcha J., *Učitel. Současné poznatky o profesi*, Portál, Praha 2002.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna – dyskusji ciąg dalszy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1994, nr 8.
- Przeclawska A., Theiss W., *Pedagogika społeczna: nowe zadania i szanse*, (w:) A. Przeclawska (red.), *Pedagogika społeczna. Kręgi poszukiwań*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Przeclawski K., *Instytucje wychowania w wielkim mieście*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1971.
- Przetacznik-Gierowska M., Makielo-Jarża G., *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1992.
- Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z., *Psychologia wychowawcza*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2002
- Przyborowska-Klimczak A., *Ochrona praw dziecka w publicznym prawie międzynarodowym*, „Teka Komisji Prawniczej PAN Oddział w Lublinie” 2019, tom XII, nr 1.
- Puślecki Wł., *Kształcenie wyzwajające w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996.

- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1961.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego: szkice z pedagogiki społecznej*, Nakładem „Naszej Księgarni”, sp. akc. Związku Nauczycielstwa Polskiego, Warszawa 1935.
- Radwiłowiczowie M. i R., *Nauczyciel klas początkowych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1981.
- Radziewicz-Winnicki A., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Radziewicz-Winnicki A., *Spółczesństwo w trakcie zmiany*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Ratajczak J., *Filozoficzne podstawy koncepcji człowieka w psychologii humanistycznej*, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2014.
- Reczek-Zymróż Ł., *Współczesne funkcjonowanie nauczycieli w edukacji wczesnoszkolnej*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie” 2011, tom 18, nr 1.
- Redmond W.A., Nelson B.G., Shepard B. (red.) (n.d.), *Men in child care and education: A handbook for administrators and educators. Men in Child Care Project*, Minneapolis, MN 1992.
- Rekalidou G., Penderi E., *A Collaborative Action Research Project in the Kindergarten: Perspectives and Challenges for Teacher Development through Internal Evolution Processes*, „New Horizons in Education” October 2010, Vol. 58, No. 2.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *Empatie und Spiegelneurone. Die Biologische Basis des Mitgeföhls*, Suhrkamp 2012.
- Rodek V., *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2015.
- Rogers C.R., *O stawianiu się sobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rogers C.R., *Sposób bycia*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.
- Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, A. Dodziuk, E. Knoll (tłum.), „Thesaurus-Press”: Juniorzy Gospodarki, Wrocław 1991.
- Rogers C.R., *The Necessary and Sufficient Conditions of Therapeutic Personality Change*, „Journal of Consulting Psychology” 1957, Vol. 21.
- Rogers C.R., *Uczyć się jak być wolnym*, (w:) J.W. Borejsza, M. Głowiński, K. Jankowski, St. Kołodziejczyk, M.J. Siemek, M. Sprusiński, R. Stemplowski, J. Szacki, K. Szaniawski (red.), *Przełom w psychologii*, K. Jankowski, A. Kołyszko, P. Kołyszko (tłum.), Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1978.
- Rousseau J.J., *Emil, czyli o wychowaniu*, Zakład Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1955.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Sadowski B., Duysters G., *Strategic technology alliance termination: an empirical investigation*, „Journal of Engineering and Technology Management” 2008.

- Sajdak A., *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Sajdera J., *Edukacja przedszkolna jako sprawdzian zaangażowanego społeczeństwa*, (w:) R. Nowakowska-Siuta (red.), *Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2014.
- Samborska I., *Przestrzeń i jej miejsce w świecie dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2012, nr 9.
- Sameroff A., *A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nature*, „Child Development” January/February 2010, Vol. 81, No. 1.
- Sanders K., *Viewpoint: Men don't care?* „Young Children” 2002, 57(6).
- Santrock J.W., *Adolescence Perkembangan Remaja Edisi Keenam*, Erlangga, Jakarta 2003.
- Sargent P., *Under the glass: Conversations with men in early childhood education*, „Young Children” 2002, 57(6).
- Sartre J.P., *Egzystencjalizm jest humanizmem*, J. Krajewski (tłum.), Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza, Warszawa 1998.
- Schaffer H.R., *Psychologia rozwojowa. Podstawowe pojęcia*, R. Andruszko (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Schaffer H.R., *Wczesny rozwój społeczny*, (w:) A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 1994.
- Schiftan Y., Stadnicki A., *Terapia akustyczno-wibracyjna. Musica Medica® w oddziaływaniach zdrowotnych i pedagogicznych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 2003.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej. Perspektywy światopoglądowe w wychowaniu*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Sękowska Z., *Współpraca przedszkola z rodziną – wyzwania i możliwości*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2013.
- Siemiak-Tylikowska A., Mirosławska M., *Współpraca rodziców ze szkołą – zamierzenia a rzeczywistość*, (w:) K. Żegnałek (red.), *Kompetencje nauczyciela edukacji początkowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2008.
- Sieńko M., *Zrozumieć kulturę. System filozoficzny Floriana Znanieckiego*, Uniwersytet Zielonogórski, Wydział Humanistyczny, Instytut Filozofii, Zielona Góra 2004 (praca doktorska napisana pod kierunkiem J. Kurowickiego, zbc.uz.zgora.pl).
- Sikora K., *Psychologia egzystencjalna a psychologia humanistyczna*, (w:) M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Sikora K., Trzópek J., *Narodziny psychologii egzystencjalnej i jej związki z innymi kierunkami psychologii*, (w:) M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Sikorska I., *Rozwój dziecka w przedszkolu. Stymulacja wartości wybranych systemów edukacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
- Sikorska M., *Nowa matka, nowy ojciec, nowe dziecko. O nowym układzie sił w polskich rodzinach*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

- Sitarska B., *Wolność, odpowiedzialność i tożsamość w poglądach Jana Amosa Komeńskiego*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, Seria Pedagogika” 2014, t. 1.
- Siwek H., *(Nie)twórcze podejście nauczycieli do planowania zabaw dydaktycznych w scenariuszach do zajęć zintegrowanych*, „Auxilium Sociale Novum” 2012, nr 3-4.
- Skorupka St., Auderska H., Łempicka Z. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1968.
- Smogorzewska J., *Środowisko szkolne a rozwój teorii umysłu u dzieci w młodszym wieku szkolnym. Badania podłużne uczniów z niepełnosprawnością i bez niepełnosprawności*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
- Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo*, (w:) T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo „Żak”, Warszawa 2003.
- Smolińska-Theiss B., *Korczakowskie narracje pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Smolińska-Theiss B., *Rzecz o rozwoju badań nad dzieciństwem – przełomy i przejścia*, „Chowanna” 2010, nr 1.
- Smolińska-Theiss B., *Spuścizna pedagogiczna Janusza Korczaka. Pytania o uniwersalność i aktualność idei*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2013.
- Smrokowska-Reichman A., *Problemy z dyskursem. Czytając Jürgena Habermasa*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Philosophica” 2012, nr 25.
- Smykowska D., *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dziecka z lekkim upośledzeniem umysłowym i działania stosowane i postulowane*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Sobolewski A., Krzewicka R., Och G., Olszowska-Urban J., Piekutowski J., Podławiak G., Sobolewski T., *Przez współpracę do sukcesu. Partnerstwo lokalne na rynku pracy*, Zakład Wydawniczo-Poligraficzny MPiPS, Warszawa 2007.
- Sokol U., *Rodzic jako edukator swojego dziecka*, (w:) B. Grzeszkiewicz, B. Walek (red.), *Obszary edukacji dziecka*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Gorzowie Wielkopolskim, Gorzów Wielkopolski 2011.
- Sokołowska K., Sylburski M., *Przekonania, stereotypy, nawyki. Ich wpływ na nasze życie*, Wydawnictwo „Difin”, Warszawa 2016.
- Somech L.Y., Elizur Y., *Promoting self-regulation and cooperation in pre-kindergarten children with conduct problems: a randomized controlled trial*, „Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry” 2012, Vol. 51, Issue 4.
- Sosnowski T., *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2011.
- Sośnicki K., *Istota i cele wychowania*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1967.
- Spencer H., *Education: intellectual, moral and physical*, Watts&Co, London 1945.
- Sroczyński W., *„Środowisko niewidzialne” w andragogice*, „Kultura i Edukacja” 2006, nr 1.
- Stachyra K., *Muzykoterapia i wizualizacja w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych studentów pedagogiki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.

- Stadniczeńko D., *Komitet praw dziecka ONZ. Rola i znaczenie. Komentarze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2019.
- Stasiak M.K., *Duchowa ewolucja człowieka*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.
- Stawowy E., *Pozycja dziecka w rodzinie polskiej – przemiany obyczaju*, (w:) M. Jakowicka, K. Stech (red.), *Pedagogiczne aspekty Paktów Praw Człowieka i Konwencji Praw Dziecka: założenia i rzeczywistość*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im T. Kotarbińskiego, Zielona Góra 2000.
- Stefaniak-Hrycko A., *Międzypokoleniowy transfer wiedzy*, (w:) A. Fabiś, M. Muszyński (red.), *Społeczne wymiary starzenia się*, Stowarzyszenie Gerontologów Społecznych i Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2011.
- Sternber R.J., *Psychologia poznawcza*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2001.
- Stokłosa B., *Struktura osoby jako podstawa oddziaływań wychowawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1994.
- Straus M.A., Sugarman D.B., Giles-Sims J., *Spanking by Parents and Subsequent Antisocial Behavior of Children*, „Archives of Pediatrics Adolescent Medicine” 1997, 151.
- Styczyńska M., *Wpływ nieobecności ojca na rozwój i zachowanie dziecka w wieku przedszkolnym*, (w:) M. Duda (red.), *Rodzina wobec zagrożeń*, Wydawnictwo Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2008.
- Styczyńska M., *Wybrane elementy przestrzeni edukacyjnej przedszkola a przygotowanie dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, (w:) J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2015.
- Suchodolski B., *Edukacja permanentna rozdroża i nadzieje*, I. Wojnar (tłum.), Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa 2003.
- Suchodolski B., *Wychowanie mimo wszystko*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Surina I., *Rozważania o przestrzeni edukacyjnej – od teorii do praktyki edukacyjnej*, (w:) I. Surina (red.), *Przestrzeń edukacyjna wobec wyzwań i oczekiwań społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Suświłło M., *Inteligencje wielorakie w nowoczesnym kształceniu*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2004.
- Sutor-Głodzik P., Wnęk J.A., *Obraz najstarszego pokolenia w percepcji małych dzieci*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 6.
- Szarek M., *Wielokulturowość – początki kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży*, (w:) Cz. Lewicki, M. Cichowska (red.), „Dyskurs Pedagogiczny”. Tom 9, *Wyzwania edukacji wielokulturowej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Techniczno-Ekonomicznej im. Ks. Bronisława Markiewicza, Jarosław 2013.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dziegielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2006.
- Szczepańska J. (oprac.), Komunikat CBOS, *Co im zawdzięczamy? Opinie w przeddzień święta babć i dziadków*, Warszawa, styczeń 2008.

- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1970.
- Szczepka-Pustkowska M., *Dziecko w instytucji – między wolnością a zniewoleniem*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Szczęśna A., *W atmosferze zaufania*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2002, nr 9.
- Szelewa A., *Zarządzanie oświatą: teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014.
- Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Sztabiński P.B., Sztabiński F. (red.), *Polska–Europa. Wyniki Europejskiego Sondażu społecznego 2002–2012*, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2014.
- Sztompka P., *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 2016.
- Sztompka P., *Socjologiczna teoria podmiotowości*, (w:) P. Buczkowski, R. Cichocki (red.), *Podmiotowość. Możliwość, rzeczywistość, konieczność*, Redakcja Wydawnictw Ośrodka Analiz Społecznych ZMW, Poznań 1989.
- Sztompka P., *Zaufanie – warunek podmiotowości społeczeństwa*, (w:) K. Gorlach, Z. Seręga (red.), *Oblicza społeczeństwa. Praca zbiorowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Sztompka P., *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2007.
- Sztumski J., *Czy możemy mówić o patologii społecznej?*, (w:) T. Sołtysiak (red.), *Zjawiska patologii społecznej. Uwarunkowania, rozmiary, profilaktyka, prognozy*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1995.
- Szubert T., *Determinanty zadowolenia z życia Polaków z pokolenia X*, „Ruch Prawniczy, Ekonomiczny i Socjologiczny” 2019, rok LXXXI, z. 3.
- Szubert T., *Szczęście i jego determinanty ekonomiczne*, CeDeWu, Warszawa 2019.
- Szukalski P., *Jak łączyć pokolenia? O roli projektów międzypokoleniowych*, „Biuletyn Rady do spraw Polityki Senioralnej” 2021, nr 1.
- Szulc W., *Muzykoterapia jako przedmiot badań i edukacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2005.
- Szuman St., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948.
- Szuman St., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1948.
- Szwed A., *Między wolnością a prawdą egzystencji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, Kraków 1991.
- Szwed R., *Metody statystyczne w naukach społecznych. Elementy teorii i zadania*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2008.
- Szycówna A., *Pedologia czyli nauka o dziecku*, Wydawca: Wł. Łazarkowski, Warszawa 1910.
- Szymańska A., *Współpraca przedszkola z rodziną – od teorii do praktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Szymańska D., *Geografia Osadnicza*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Szymańska D., *Urbanizacja na świecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Śliwerski B., *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorszej centralizmu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

- Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
- Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006*, (w:) M Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Śliwerski B., *Pedagogika dziecka. Studium pąjdocentryzmu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne & Bogusław Śliwerski, Gdańsk 2007.
- Śliwerski B., *Pedagogika ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012,
- Śliwerski B., *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Warszawa 2011.
- Śliwerski B., *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2011, tom 14 nr 2.
- Śliwerski B., *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty*, Wydawnictwo Pedagogiczne Operon, Gdynia 2010.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.
- Śliwerski B., *Wyspy oporu edukacyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1993.
- Śliwerski B., „*Pedagogika lasu*” jako (nie)nowa orientacja w pedagogice, „Forum pedagogiczne” 2022, tom 13, nr 2.
- Śpiewak P., *Obietnice demokracji*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka SA, Warszawa 2004.
- Tamošiūnaitė E., *Modelowanie placówki kształcenia przedszkolnego jako uczącej się organizacji: zaangażowanie rodziców i ich doświadczenie w korzystaniu z usług placówki wychowania przedszkolnego*, „Przegląd Pedagogiczny” 2024, nr 1.
- Tanaś R., *Komunikacja w szkole. Konteksty i wyzwania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
- Taraszkiewicz M., *Na dzień dobry – ABC współpracy z rodzicami*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2011, nr 2(21).
- Tarnowski J., *Pedagogika egzystencjalna*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Filozofia starożytna i średniowieczna*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.
- Tchorzewski A., *Funkcje edukacyjne rodziny*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1990.
- 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.
- Thompson R.A., *Early attachment and later development: Familiar questions, new answers*, (w:) J. Cassidy, P.R. Shaver (red.). *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, Guilford, New York 2008.
- Tillmann K.J., *Teorie socjalizacji: społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Tołstoj L.N., *Myśli o wospitanii*, (w:) P.I. Biriukow (red.), *Polnoje sobranije soczinienij*, tom 14, Wydawnictwo I. D. Sytina, Moskwa 1913.

- Tomaszewski T., *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, (w:) J. Reykowski, O. Ovčinnikova, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1977.
- Traczyk E., *Współpraca z austriackim przedszkolem*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2004, nr 9.
- Trawińska H., *Kompetencje interpersonalne w edukacji nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Trempała E., *Panorama Pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1999.
- Trempała E., *Pedagogiczna działalność wychowawców nieprofesjonalnych w środowisku lokalnym*. Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1988.
- Trifeni S., Melpomeni S., *The Importance of Children's Early Relationship with their Educators*, „The Cyprus Journal of Sciences” 2014, Vol. 12.
- Trocquer R. Le, *Kim jestem ja – człowiek?: zarys antropologii chrześcijańskiej*, O. Scherer (tłum.), Éditions du Dialogue: Société d'Éditions Internationales, Paryż 1968.
- Truszkowska-Wojtkowiak M., *Współpraca nauczyciela przedszkola z rodzicami dziecka – rzeczywistość i oczekiwania*, „Studia i Badania Naukowe – Ateneum. Szkoła Wyższa w Gdańsku” 2008, nr 2.
- Trzcińska-Król M., *Nauczyciele i rodzice w sieci@ch współpracy*, „Edukacja Humanistyczna” 2017, nr 1(36).
- Tucholska S., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Tuszyńska L. (red.), *Koncepcja zrównoważonego rozwoju w kształceniu nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016.
- Twardzik A., *Edukacja międzykulturowa w przedszkolu – raport z badań nauczycieli*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3 (121).
- Tyłuś U., *W poszukiwaniu relacji ze światem i w świecie. Wspieranie procesów wychowania uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, Siedlce 2015.
- Tysza Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2002, s. 33.
- Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PIW Warszawa 1996.
- Tyszkowa M., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1988.
- Unger R.M., *The Left Alternative*, Verso, Londyn–New York 2009, www.robertounger.com/en/wp-content/uploads/2017/10/the-left-alternative.pdf.
- Vasta R., Haith M.M., Miller S.A., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2004.
- Wadsworth B.J., *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Walawska L., *Znaczenie ojca w kształtowaniu tożsamości płciowej córki*, (w:) D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo: wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Walgito B., *Psikologi Sosial (Suatu Pengantar)*, Andi Offset, Yogyakarta 2004.

- Wallerstein I. M., *Analiza systemów-światów: wprowadzenie*, K. Gawlicz, M. Starnowski (tłum.), Wydawnictwo Akademickie Dialog, Warszawa 2007.
- Waloszek D., *Wspomaganie rozwoju dzieci w wieku przedszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
- Wardle F., *Introduction to early childhood education: A multidimensional approach to child-centered care and learning*, Allyn and Bacon, Boston, MA 2003.
- Waśko M., *Mysząc z Heideggerem – między właściwością i niewłaściwością egzystencji*, „Analiza i Egzystencja” 2017, nr 40.
- Wciórka B. (oprac.), Komunikat CBOS, *Co zawdzięczam swoim babciom i dziadkom*, Warszawa, styczeń 2001.
- Webster-Stratton C., Reid M.J., Hammond M., *Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start*, „Journal of Clinical Child Psychology” 2001, 30(3).
- Weissbrot-Koziarska A., *Współdziałanie rodziców i nauczycieli przedszkola w przygotowaniu dziecka do podjęcia nauki szkolnej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2018, tom 10(46), nr 4.
- Werner E.E., *Overcoming the odds*, „Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics” April 1994, 15(2).
- Werner E.E., *Protective factors and individual resilience*, (w:) J.P. Shonkoff, S.J. Meisels (red.), *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition*, Cambridge University Press, Cambridge 2000.
- Whalley M., *Jak włączyć rodziców do nauki dzieci*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2008.
- Wiatr M., *Kategoria „środowisko” w badaniach nad rodziną w polskiej pedagogice społecznej – tradycja i nowe kierunki*, „Pedagogika Społeczna. Studia i artykuły” 2015, XIV, nr 2(56).
- Wilczek-Rużycka E., *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2002.
- Winclawski W., *Typowe środowiska wychowawcze współczesnej Polski*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1976.
- Winiarski M., *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*, (w:) St. Kawuła (red.), *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Winiarski M., *Relacje rodzina – szkoła w perspektywie współpracy*, (w:) W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna. Wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, 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” 2013, nr 2.
- Winiarski M., *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 2(48) (R. XII).

- Witkowska-Tomaszewska A., *W stronę paradygmatu uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli*, (w:) J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.
- Witkowski L., *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*, t. 1, Instytut Badań Edukacyjnych & Lech Witkowski, Warszawa 2007.
- Włodarczyk E., *Czas jako wymiar i obszar ludzkich działań. (Perspektywa pedagogiczna)*, (w:) W. Danilewicz, W. Theiss (red.), *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2014.
- Włodarczyk J., *Być tatą. Wyniki badania polskich ojców*, „Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka” 2014, Vol. 13, nr 3.
- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju dziecka*, Wydawnictwo „Impuls”, Warszawa – Kraków 2004.
- Wnuk J., Radomska-Strzemecka H., *Dzieci polskie oskarżają*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1961.
- Wnuk-Lipiński E., *Socjologia życia publicznego*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2005.
- Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
- Wojciszke B., Grzyb T., *Psychologia społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2024.
- Wojciszke B., *Inferring interpersonal attitudes: hypothesis and the Information-gathering process*, „European Journal of Social Psychology” 1994.
- Wojnar I. (tłum.), *Bliskie i dalekie cele wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Wojnar I., *Nauczyciel i wychowanie estetyczne*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1968.
- Wojtyła K.J., *Miłość i odpowiedzialność*, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1986.
- Wojtyła K.J., *Osoba a miłość*, Instytut Wydawniczy „Daimonion”, Lublin 1991.
- Wojtyła K.J., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne. Seria: Człowiek i moralność IV*, T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek (red.), Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, Lublin 2000.
- Woleński J., *Epistemologia, poznanie, prawda, wiedza, realizm*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Woleński J., *Epistemologia. Prawda i realizm*, Tom III, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2003.
- Woleński J., *Epistemologia. Wiedza i poznanie*, Tom II, Wydawnictwo Aureus, Kraków 2001.
- Wood D., *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, R. Pawlik, A. Kowalcze-Pawlik (tłum.), Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2006.

- Wood J.T., *Interpersonal Communication: Everyday Encounters*, Seventh Edition, Cengage Learning, Wadsworth (USA) 2011, books.google.pl/books?id=7gNCRQN5ZokC&pg=PP1&dq=interpersonal%20communication&hl=pl&pg=PT3#v=onepage&q&f=true.
- Wood J.T., *Communication in Our Lives*, Fifth Editions, 2009, [/books.google.pl/books?id=9EMQPX-Pl1wC&pg=PA13&dq=intrapersonal%20communication&hl=pl&pg=PR2#v=onepage&q=intrapersonal%20communication&f=true](https://books.google.pl/books?id=9EMQPX-Pl1wC&pg=PA13&dq=intrapersonal%20communication&hl=pl&pg=PR2#v=onepage&q=intrapersonal%20communication&f=true).
- Woodhead M., *Dążenie ku tęczy. Poszukiwanie standardów jakości edukacji*, M. Rączkowska (tłum.), M. Karwowska-Struczyk (red.), Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
- Wójcik S., *Trudna droga kształtowania się tożsamości a rola dziadków*, „Remedium” 2011, nr 5.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1974.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1985.
- Wroczyński R., *Wstęp do pedagogiki społecznej*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1966.
- Wrońska K., *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
- Wróblewski M., *Doświadczenie dzieciństwa. Studium z antropologii literatury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2019.
- Wyczółkowska E., *Program Jana Amosa Komeńskiego rozumnego wychowania dzieci w wieku przedszkolnym a współpraca przedszkola z rodzicami dzieci w recepcji współczesnych nauczycieli przedszkola*, „Siedleckie Zeszyty Komeniologiczne, seria Pedagogika” 2018, t. 5.
- Wyczółkowska E., *Współpraca nauczycieli przedszkoli jako perspektywa odzwierciedlająca wieloaspektowość prowadzenia dziecka ku dorosłości*, (w:) M. Saltykova-Vaukovich (red.), *Aspekty wychowania ucznia w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu w Siedlcach, Siedlce 2025.
- Wygotski L.S., *Narzędzie i znak rozwoju dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Wygotski L.S., *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2002.
- Wysocka E., *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Zaborowski Z., *Rówieśnicy: problemy wychowawcze środowiska rówieśniczego*, Wydawnictwo Harcerskie, Warszawa 1969.
- Zakrzewski P., *Rola wychowawcza ojca w edukacji domowej*, Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”, Warszawa 2013.
- Zalewska P., *Przedszkole terapeutyczne jako forma optymalizacji edukacji dziecka z autyzmem: refleksje stażysty*, (w:) M. Styczyńska, M. Olejniczak (red.), *Współczesne trendy w edukacji dziecka*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie, Konin 2015.
- Zhang L., Pan X., Zhang S., *Study on Kindergarten-Family Cooperation Mode in the Development of Preschool Education*, (in:) *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, Vol. 184, (2nd International Conference on Educa-

- tion Science and Economic Management «ICESEm 2018»), Published by Atlantis Press, 2018.
- Ziemska M., *Rodzina i dziecko*, Polskie Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Zimbardo P., Boyd J., *Paradoks czasu*, A. Cybulko, M. Zieliński (tłum.), M. Materska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2009.
- Znaniński F., *Pisma filozoficzne*, t. 1, „*Myśl i rzeczywistość*” i inne pisma filozoficzne, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- Znaniński F., *Ludzie teraźniejszości a cywilizacja przyszłości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania*, t. 1, *Wychowujące społeczeństwo*, t. 2, *Urabianie osoby wychowanka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Znaniński F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. I, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1973.
- Znaniński F., *Wstęp do socjologii*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Żabczyńska E. (red.), *Maria Grzegorzewska. Pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych*. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1995.
- Żelazny M., *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Żemigła M., *Jakość w systemie zarządzania przedsiębiorstwem*, Wydawnictwo PLACET, Warszawa 2009
- Żuchelkowska K., *Wypalenie zawodowe u nauczycieli przedszkoli*, „Rocznik Pedagogiczny” 2014, tom 6(42), nr 2.
- Żuchowska W., *Do czego dydaktykom potrzebne jest pojęcie kompetencji*, „Nowa Poliszczyna” 1999, nr 1.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Pozostałe źródła danych

- Bliskie i dalekie cele wychowania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1987.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, 25.11.2009, COM(2009)640 final: Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper, 2008 (https://www.csee-etuce.org/images/attachments/ETUCE_Policy_Paper_en.pdf).
- Fundacja Rozwoju Dzieci im. Komeńskiego, *Samodzielność dzieci – między teorią a praktyką*, <https://www.frd.org.pl>.
- Instytut Badań Edukacyjnych, Raport z badań nad jakością edukacji przedszkolnej w Polsce, <https://ww.ibe.edu.pl>.
- Raporty ewaluacji wewnętrznej i zewnętrznej umieszczane na stronach internetowych pod hasłami: „Raport ewaluacji wewnętrznej w przedszkolu” oraz „Raport ewaluacji zewnętrznej w przedszkolu”; Raporty dostępne na stronach internetowych pod hasłem „Raporty z projektów w przedszkolu”.
- Rocznik Statystyczny Rzeczypospolitej Polskiej GUS 2013*.

Akty prawne

- Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356).
- Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie handlu dziećmi, dziecięcej prostytucji i dziecięcej pornografii, przyjęty w Nowym Jorku dnia 25 maja 2000 r. (Dz.U. z 2007 r. Nr 76, poz. 494).
- Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie angażowania dzieci w konflikty zbrojne, przyjęty w Nowym Jorku dnia 25 maja 2000 r. (Dz.U. z 2007 r. Nr 91, poz. 608).
- Protokół Fakultatywny do Konwencji o prawach dziecka w sprawie procedury składania zawiadomień, Genewa 9 maja 2017 r., www.hfhr.pl/wp-content/uploads/2017/04/raport-III-sesja-UPR_final.2.2.2017.pdf.
- Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 19 lutego 2009 r. w sprawie większego nacisku na kwestię dzieci w działaniach zewnętrznych UE (2008/2203(INI)) *Większy nacisk na kwestię dzieci w działaniach zewnętrznych*, UE (2010/C 76 E/03).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 lutego 2013 r. w sprawie szczególnych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych w tym publicznych poradni specjalistycznych.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 lutego 2013 r. w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych bibliotek pedagogicznych (Dz.U. z 2013 r., poz. 369).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 29 września 2016 r. w sprawie placówek doskonalenia nauczycieli (Dz.U. z 2016 r., poz. 1591).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1658).
- Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2021 r., poz. 1618).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczegółowych zasad działania publicznych poradni psychologiczno-pedagogicznych, w tym poradni specjalistycznych (Dz.U. z 2017 r., poz. 1647).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2017 r., poz. 1658), raporty sporządzane są na podstawie załącznika z 2013 r.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 sierpnia 2019 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2019 r., poz. 1627).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz.U. z 2021 r., poz. 1618).
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2020 r., poz. 1327).
- Uchwała Sądu Najwyższego – Izba Cywilna i Administracyjna z dnia 14 czerwca 1988 r., III CZP 42/88).
- Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 14 czerwca 1988 r. (sygn. III CZP 42/88).
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy (Dz.U. z 1974 r. Nr 24, poz. 141, opracowano na podstawie t.j. Dz.U. z 2019 r., poz. 1040, 1043, 1495).

Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz.U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425 ze zm.), Art. 3, pkt 1.

Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks Rodzinny i Opiekuńczy art. 95 § 3, art. 113 § 1 i 2 (Dz.U. z 1964 r. Nr 9, poz. 59 ze zm.).

Źródła danych

2017 *Edelman Trust Barometr: Globalny kryzys zaufania*, publicrelations.pl/2017-edelman-trust-barometer-globalny-kryzys-zaufania/

2018 *Edelman Trust Barometr. Global report*, <https://cms.edelman.com/sites/default/files/2018-01/2018%20Edelman%20Trust%20Barometer%20Global%20Report.pdf>

2020 *Edelman Trust Barometr. Global report*, https://www.edelman.com/sites/g/files/aatuss191/files/2020-01/2020%20Edelman%20Trust%20Barometer%20Global%20Report_LIVE.pdf.

Getting Men Involved: Strategies for Early Childhood Programs, http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_o=ED388399&ERICExtSearch_SearchType_o=no&accno=ED388399.

Professionalization and Parent Involvement in Early Childhood Education: Complementary or Conflicting Strategies, http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?_nfpb=true&_&ERICExtSearch_SearchValue_o=ED335111&ERICExtSearch_SearchType_o=no&accno=ED335111.

Internetowy podręcznik statystyki, https://www.statsoft.pl/textbook/stathome_stat.html?https%3A%2F%2Fwww.statsoft.pl%2Ftextbook%2Fstcoran.html.

Karta praw babć i dziadków – opracowana przez „Polskę the Times”, <http://dorota-zawadzka.blogspot.com/2014/03/karta-praw-babc-i-dziadkow.html>.

Mother-Baby Study Supports Heart-Brain Interactions, <https://www.heartmath.org/articles-of-the-heart/science-of-the-heart/mother-baby-study-supports-heart-brain-interactions/>.

Vera Ramírez A., Covarrubias M.G. (b.r.), *Teorias del juego*, <http://ludoterapiapsicologiaintegral.blogspot.com/2013/02/teorias-del-juego.html>.

<http://siemiatyczne.eu/en/projekty-ue/akademia-superbabci-i-superdziadka-w-siemiatyczach.html>.

<http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20162017,1,12.html>.

<http://superbabciaisuperdziadek.pl>.

http://swaid.stat.gov.pl/Demografia_dashboards/Raporty_predefiniowane/rap_dbd_deM_2.aspx.

<http://warszawa.ngo.pl/wiadomosc/390828.html>.

<http://www.brighthubeducation.com/teaching-preschool/46578-strategies-for-getting-fathers-involved-in-preschool>.

<http://www.calapolskacztyadzieciom.pl/generacje-kreacje-2015>.

http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2012/K_033_12.pdf.

<http://www.craftinireland.com/events/details/if-you-were-in-my-shoes>.

<http://www.csie.org.uk/inclusion/what.shtml>.
<http://www.ebadania.pl/207f852e1a6b5b3c>.
<http://www.ebadania.pl/4dd0be3ae758e0b6>.
<http://www.ebadania.pl/5ado232baea44308>.
<http://www.ebadania.pl/af42b38c84d1eb6c>.
<http://www.ebadania.pl/fe295b1dfid83bid>.
<https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/dziecko;4008095.html>.
http://www.ifispan.pl/wp-content/uploads/2016/03/3.3_ksiazka-1.pdf.
<http://www.latajacebabcie.pl>.
<http://www.parentservices.org>.
<http://www.pmgubin.pl/projekt-edukacyjno-wychowawczy-bawie-sie-z-mama-i-tata>.
<http://www.readaloud.org/>
<http://www.thirdageireland.ie/whats-on/local-projects>.
http://www.toyproject.net/wp-content/uploads/2016/01/english_fixed.pdf.
<https://archive.org/details/CognitivePsychologyClassicEdition/page/n3>.
<https://bip.men.gov.pl/zadania-publiczne/ogloszenie-o-otwartym-konkursie-ofert-na-realizacj-zadania-publicznego-szkoa-z-pasj-dotyczcego-upowszechniania-wspopracy-szko-z-organizacjami-pozarzadowymi.html>.
<https://bip.men.gov.pl/zadania-publiczne/ogloszenie-o-otwartym-konkursie-ofert-na-wsparcie-realizacji-zadania-publicznego-pt-otwarta-szkoa-projekty-na-rzecz-promowania-lokalnych-inicjatyw-spoecznych-vi-edycja-dewzpz262172015.html>.
<https://naeyc.org/content/research-news-family-engagement>.
<https://www.dlaprzed szkolaka.info/galeria/67604/4094074/41936>.
<https://www.npseo.pl/action/raports>.
<https://prawadziecka.org/historia/?lang=pl>.
https://amnesty.org.pl/wp-content/uploads/2016/04/Powszechna_Deklaracja_Praw_Czlowieka.pdf.
https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/TBSearch.aspx?Lang=en&TreatyID=5&DocTypeID=11.
<https://www.kulturawlesie.pl/katalog/>.
<https://e.org.pl/projekty/szkola-superbabci-i-superdziadka-miejsce-tworczej-zabawy>.
www.bc.ore.edu.pl/Content/1.
www.scientificamerican.com.
www.southampton.ac.uk.

SPIS ILUSTRACJI

Tabela 1. Modele współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci

Tabela 2. Formy działania nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci

Tabela 3. Model Czterech C Adila Najama

Tabela 4. Statystyki opisowe badanych osób w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z rodzicami dzieci

Tabela 5. Statystyki opisowe badanych osób w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z dziadkami dzieci

Tabela 6. Statystyki wskaźników odsetkowych i liczebności dla instytucji i organizacji współpracujących z rodzicami dzieci oraz nauczycielami przedszkoli

Tabela 7. Liczba dzieci w wieku przedszkolnym w Polsce

Tabela 8. Liczba dzieci uczęszczających do placówek wychowania przedszkolnego

Tabela 9. Analiza częstości uwarunkowań współpracy o charakterze nominalnym – w opinii rodziny

Tabela 10. Analiza częstości dla uwarunkowań współpracy o charakterze nominalnym w podziale na grupy

Tabela 11. Porównanie uwarunkowań współpracy przez rodziców oraz nauczycieli

Tabela 12. Analiza ilości wskazań wraz z testem χ^2 Pearsona dla ocen uwarunkowań w kontekście współpracy rodzic – nauczyciel

Tabela 13. Porównanie ocen uwarunkowań współpracy przez dziadków oraz nauczycieli

Tabela 14. Analiza ilości wskazań wraz z testem χ^2 Pearsona dla ocen uwarunkowań w kontekście współpracy dziadkowie – nauczyciele

Tabela 15. Wzajemna korelacje uwarunkowań wyboru

Tabela 16. Korelacja celów działania z formami działania

Tabela 17. Korelacja celów działania z uwarunkowaniami relacji

Tabela 18. Korelacja celów działania z cechami partnerów współpracy i uwarunkowaniami organizacyjnymi

Tabela 19. Współzależność między zbiorowymi i indywidualnymi formami działania przedszkola – analiza korelacyjna

Tabela 20. Formy zbiorowego działania w relacji do uwarunkowań i korzyści – analiza korelacji

Tabela 21. Korelacja indywidualnych form działania z pozostałymi uwarunkowaniami działania

Tabela 22. Korelacje indywidualnych form działania z uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i korzyściami

Tabela 23. Korelacje deklarowanych zbiorowych form działania – rodzin i nauczycieli

Tabela 24. Korelacja przedstawiająca związki między uwarunkowaniami osobowymi, relacji oraz rodzajami dokumentów

Tabela 25. Korelacje między postrzeganymi korzyściami współpracy a czynnikami ją warunkującymi

Tabela 26. Analiza częstości uwarunkowań współpracy o charakterze nominalnym – w opinii ‘Respondentów o instytucji’

Tabela 27. Analiza porównawcza ilości wskazań celów działania i cech charakteryzujących partnerów współpracy w opinii nauczycieli oraz instytucji i organizacji

Tabela 28. Porównanie ilości wskazań korzyści przez ‘Respondentów o instytucjach’

Tabela 29. Porównanie ilości wskazań postaw przez ‘Respondentów o instytucjach’

Tabela 30. Porównanie ilości wskazań dla atmosfery współpracy i czasu jej trwania przez ‘Respondentów o instytucjach’

Tabela 31. Korelacje między celami działania w kontekście współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Tabela 32. Korelacje między uwarunkowaniami wyboru, a uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i uwarunkowaniami działania

Tabela 33. Korelacje zbiorowych form działania i innych uwarunkowań

Tabela 34. Korelacja indywidualnych form działania z uwarunkowaniami optymalizującymi współpracę i działania oraz efektami współpracy

Tabela 35. Korelacje uwarunkowań optymalizujących współpracę z uwarunkowaniami relacji i korzyściami

Tabela 36. Korelacje między uwarunkowaniami relacji i korzyściami wewnątrz kategorii oraz pomiędzy kategoriami

Zestawienie 1. Typy celów działania we współpracy nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami

Zestawienie 2. Korzyści dla różnych podmiotów z udziału w działaniach przedszkoli z rodzinami dzieci

Zestawienie 3. Typy kontaktów i działania wspierające przedszkola realizowane przez różne instytucje i organizacje

Zestawienie 4. Cztery paradygmaty dla nauk społecznych

Zestawienie 5. Cztery światopoglądy

Schemat 1. Podstawowe cechy podmiotu

Schemat 2. Model środowiska wychowawczego wg koncepcji klasycznych (Stefana Kunowskiego, Bogdana Suchodolskiego, Aleksandra Kamińskiego, Ryszarda Wroczyńskiego, Stanisława Kowalskiego)

Schemat 3. Oddziaływanie trzech środowisk na człowieka wg Pietera

Schemat 4. Poziom modelu ekologicznego wg Uriego Bronfenbrennera

Schemat 5. Model tworzenia planu współpracy i jego realizacja

Schemat 6. Organizacja badań z rodzinami dzieci oraz nauczycielami przedszkoli

Schemat 7. Organizacja badań z instytucjami i organizacjami

Schemat 8. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy na podstawie odpowiedzi rodziców i dziadków

Schemat 9. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy, korzyści i postaw na podstawie odpowiedzi rodziców i dziadków

Schemat 10. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy na podstawie odpowiedzi nauczycieli

Schemat 11. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy, korzyści i postaw na podstawie odpowiedzi nauczycieli

Schemat 12. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu współpracy nauczyciele – instytucje i organizacje

Schemat 13. Standaryzowane współczynniki regresji dla modelu korelacji między współpracą a korzyściami, celami ogólnymi, postawami i komunikacją

Schemat 14. Model współpracy nauczycieli przedszkoli ze środowiskiem wychowawczym dzieci oparty na harmonii

ZAŁĄCZNIKI

ZAŁĄCZNIK 1.

Kwestionariusz ankiety

skierowany do rodziców dzieci w wieku przedszkolnym

Szanowni Państwo, w związku z prowadzeniem badań dotyczących współpracy nauczycieli wychowania przedszkolnego ze środowiskiem wychowawczym proszę o wypełnienie kwestionariusza ankiety, w punktach 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11(a, b, c), 12, 13, 15, 16, 17, 18 (a, b, c) proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem X, w punkcie 7 proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem + lub -, w punkcie 8 właściwą odpowiedź proszę zakreślić kółkiem, a w punkcie 2 wpisać swój wiek, używając liczb.

Badania są dobrowolne i anonimowe, a uzyskane dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

1. Płeć:

☐ Kobieta

☐ Mężczyzna

2. Wiek (w latach):

3. Wykształcenie:

☐ Podstawowe

☐ Zawodowe

☐ Średnie

☐ Wyższe zawodowe/licencjackie

☐ Wyższe

☐ Inne. Jakież?

4. Wielkość miejscowości zamieszkania:

☐ Wieś

☐ Miasto do 100 tys. mieszkańców

☐ Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców

5. Ile lat Pana(i) dziecko uczęszcza do przedszkola?

☐ Pierwszy rok

☐ Drugi rok

☐ Trzeci rok

☐ Czwarty rok

6. Czy nauczyciel grupy przedszkolnej Pana(i) dziecka współpracuje z rodzicami?

☐ Tak

☐ Nie

Jeśli na pytanie 6 Pan(i) odpowiedział(a) Tak, to proszę odpowiedzieć na kolejne pytania, w przeciwnym wypadku proszę zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

7. Formy działania, z których nauczyciel przedszkola korzysta we współpracy z rodzicami swoich podopiecznych?

Proszę zaznaczyć znakiem „+” formy działania, z których nauczyciel korzysta we współpracy z rodzicami, znakiem „-” te, z których nie korzysta, a pozostawić kratkę pustą, jeśli nie ma się pewności.

Formy działania	+ / -	Formy działania	+ / -
Akcje charytatywne		Spotkania zespołowe	
Asystowanie podczas zajęć (rodzice wspierają nauczyciela podczas zajęć w przedszkolu)		Akademie/Uroczystości okolicznościowe	
Badania sondażowe (np. ankieta)		Spotkania z Radą przedszkola	
Prowadzenie bloga		Spotkania z Radą rodziców	
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne		Spotkania ze specjalistami/ekspertami	
Dzień otwarty dla dziadków		Korzystanie ze strony internetowej przedszkola	
Festyny		Szkolenia	
Gazetki przedszkola		Teatr (spektakle, w których aktorami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Imprezy czytelnicze		Ulotki	
Kącik dla rodziców		Warsztaty	
Kiermasze		Wizyty domowe	
Klub dla rodziców		Wspólna gimnastyka (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wycieczki	
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wystawki prac dzieci	
Konsultacje indywidualne		Zajęcia adaptacyjne	
Kontakty e-mailowe		Zajęcia kulinarne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	

Rozmowy telefoniczne		Zajęcia otwarte	
Korespondencja listowna		Zajęcia relaksacyjne (spotkania, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika grupy		Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika przedszkola		Zebrania grupowe	
Pikniki		Zebrania ogólne	
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna		Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	
Praca na rzecz przedszkola		Zeszyt pilnej korespondencji	
Skrzynka uwag, propozycji, wniosków			
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)			
Inne. Jakież?			

8. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności komunikacyjne we współpracy z nauczycielem grupy przedszkolnej Pana(i) dziecka w skali od 1 – „bardzo źle” do 5 – „bardzo dobrze”? Odpowiednią liczbę należy zakreślić kółkiem.

1

2

3

4

5

9. Jaka postawę zdaniem Pana(i) najczęściej reprezentuje nauczyciel grupy przedszkolnej jako partner współpracy? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Postawa aktywna ☐ Postawa atakująca
☐ Postawa obojętna ☐ Postawa ☐ Inna. Jaka?
☐ Postawa obronna roszczeniowa

10. Jakie korzyści wynikają ze współpracy nauczyciela grupy przedszkolnej Pana(i) dziecka z rodzicami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

- ☐ Wzrost poczucia bezpieczeństwa
☐ Wzrost kultury współżycia w grupie
☐ Ukształtowanie właściwych postaw komunikacyjnych
☐ Stworzenie właściwych warunków do rozwoju
☐ Polepszanie komunikacji między dzieckiem a rodzicami
☐ Inne. Jakież?

b) Dla rodziców

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
☐ Lepsze poznanie dziecka
☐ Pogłębienie wiedzy i kultury pedagogicznej
☐ Pozytywny wpływ na postawy wychowawcze rodziców
☐ Wzrost poczucia współodpowiedzialności za dzieci w grupie/przedszkolu

Załącznik 1.

- ☐ Swoboda w kontaktach z nauczycielem
- ☐ Podwyższenie kultury współżycia w grupie
- ☐ Aktywne uczestniczenie w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?

c) Dla nauczycieli

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
- ☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- ☐ Lepsze poznanie dziecka
- ☐ Większa satysfakcja z wykonywanego zawodu
- ☐ Wzbogacenie wiedzy w obszarze działań wychowawczych
- ☐ Uzyskanie zrozumienia i wsparcia ze strony rodziców
- ☐ Inne. Jakież?

11. Jakie czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę nauczyciela przedszkola z rodzicami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

11a. Jakie cechy charakteryzujące partnera współpracy ułatwiają relację nauczyciela przedszkola z rodzicami?

☐ Wiek nauczyciela	☐ Kompetencje komunikacyjne partnerów
☐ Stopień awansu zawodowego	☐ Doświadczenie partnerów w obszarze współpracy
☐ Staż pracy nauczyciela	☐ Inne. Jakież?
☐ Wiek rodziców	
☐ Wykształcenie rodziców	
☐ Asertywność(*) partnerów współpracy	

Uwaga: () Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.*

11b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z rodzicami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

11c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z rodzicami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

12. Czy o swoich prawach i obowiązkach wobec dziecka został(a) Pan(i) poinformowany(a) przez pracowników przedszkola (nauczyciela, dyrektora, pedagoga itd.)?

- ☐ Tak ☐ Nie

Jeśli na pytanie 12 Pan(i) odpowiedział(a) Tak, to proszę odpowiedzieć na pytanie 13, w przeciwnym wypadku proszę zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

13. Z jakimi dokumentami prawnymi Pan(i) został(a) zapoznany(a) przez pracowników przedszkola (nauczyciela, dyrektora, pedagoga itd.)? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Statut przedszkola
☐ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej
☐ Ustawa o systemie oświaty
☐ Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców
☐ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka
☐ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności
☐ Konwencja o Prawach Dziecka
☐ Uchwała Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej
☐ Inne. Jakie?

14. Czy nauczyciel grupy przedszkolnej Pana(i) dziecka współpracuje z instytucjami/organizacjami?

- ☐ Tak ☐ Nie wiem
☐ Nie

Jeśli na pytanie 14 odpowiedział/a Pan(i) Tak, proszę odpowiedzieć na pytania pozostałe, w przeciwnym wypadku proszę zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

15. Z jakimi instytucjami/organizacjami współpracuje nauczyciel Pana(i) dziecka?

Instytucje/organizacje lokalne	X	Instytucje/organizacje ogólnokrajowe	X
Powiatowa stacja sanitarno-epidemiologiczna		Instytucje kulturalne: teatr, filharmonia	
Muzeum regionalne, muzeum diecezjalne		Ministerstwo Edukacji Narodowej	
Dom/Ośrodek kultury		Wydawnictwa	
Uczelnia/Szkoła wyższa		Liga Ochrony Przyrody	
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna		Akademia Zdrowego Przedszkolaka	
Ośrodek doskonalenia nauczycieli		Akademia Aquafresh	
Placówki oświatowe (szkoły/przedszkola, inne)		Fundacja	
Biblioteka		Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna	
Policja		Lasy Państwowe	
Straż pożarna		Inne. Jakie?	
Instytucje związane ze zdrowiem			
Lokalne media			
Władze lokalne			

Kurator oświaty		Instytucje/organizacje międzynarodowe	X
Kościół/organizacje wyznaniowe		Narodowe Biuro Programu eTwinning	
Zakłady pracy		Erasmus+	
Ośrodek pomocy społecznej		Światowa Organizacja OMEP	
Lokalny teatr		UNICEF	
Lokalne kino		AIESEC	
Instytucje użyteczności publicznej		Inne. Jakież?	
Schronisko dla zwierząt			
Nadleśnictwo			
Parki krajobrazowe			
Agencja Rynku Rolnego			

16. Jakie korzyści wynikają ze współpracy nauczyciela grupy przedszkolnej z instytucjami/organizacjami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Rozwinięcie zainteresowań
- ☐ Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania
- ☐ Wzbogacenie wiedzy
- ☐ Poszerzenie kompetencji społecznych
- ☐ Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Nabycie praktycznych umiejętności
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności językowych
- ☐ Inne. Jakież?.....

b) Dla rodziców

- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Poznanie zainteresowań dziecka
- ☐ Wzbogacenie swojej wiedzy
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie umiejętności językowych dziecka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności językowych
- ☐ Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w projektach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?.....

c) Dla nauczycieli

- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci
- ☐ Poznanie innych podmiotów i zasad ich funkcjonowania
- ☐ Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci
- ☐ Rozwinięcie zainteresowań dzieci
- ☐ Wzbogacenie swojej wiedzy
- ☐ Nabycie praktycznych umiejętności
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności językowych
- ☐ Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w projektach
- ☐ Inne. Jakież?

d) Dla instytucji

- ☐ Wymiana doświadczeń
- ☐ Promowanie instytucji
- ☐ Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?

17. Jakie czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę nauczyciela przedszkola z instytucjami i organizacjami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

17a. Jakie cechy charakteryzujące partnera współpracy ułatwiają relację nauczyciela przedszkola z instytucjami i organizacjami?

- ☐ Wiek nauczyciela
- ☐ Stopień awansu zawodowego nauczyciela
- ☐ Staż pracy nauczyciela
- ☐ Wykształcenie nauczyciela
- ☐ Wiek partnerów współpracy z ramienia instytucji
- ☐ Wykształcenie partnerów współpracy z ramienia instytucji
- ☐ Asertywność(“) partnerów współpracy
- ☐ Kompetencje komunikacyjne partnerów
- ☐ Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy
- ☐ Inne. Jakież?

17b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

17c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety

ZAŁĄCZNIK 2

Kwestionariusz ankiety

skierowany do dziadków dzieci w wieku przedszkolnym

Szanowni Państwo, w związku z prowadzeniem badań dotyczących współpracy nauczycieli wychowania przedszkolnego ze środowiskiem wychowawczym proszę o wypełnienie kwestionariusza ankiety, w punktach 1, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 11 (a, b, c), 12, 13 wybrane odpowiedzi proszę zaznaczyć znakiem X, w punkcie 7 proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem + lub -, w punkcie 8 właściwą odpowiedź proszę zakreślić kółkiem, a w punkcie 2 wpisać swój wiek, używając liczb.

Badania są dobrowolne i anonimowe, a uzyskane dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

1. Płeć:☐ Kobieta☐ Mężczyzna**2. Wiek (w latach):****3. Wykształcenie:**☐ Podstawowe☐ Zawodowe☐ Średnie☐ Wyższe zawodowe/licencjackie☐ Wyższe☐ Inne. Jakiego?**4. Wielkość miejscowości zamieszkania:**☐ Wieś☐ Miasto do 100 tys. mieszkańców☐ Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców**5. Ile lat Pana(i) wnuk/wnuczka uczęszcza do przedszkola?**☐ Rok☐ Dwa lata☐ Trzy lata☐ Cztery lata**6. Czy nauczyciel grupy przedszkolnej Pana(i) wnuka/wnuczki współpracuje z dziadkami?**☐ Tak☐ Nie

Jeśli na pytanie 6 odpowiedział(a) Pan(i) Tak, proszę odpowiedzieć na kolejne pytania, w przeciwnym wypadku proszę zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

7. Formy działania, z których nauczyciel grupy przedszkolnej korzysta we współpracy z dziadkami swoich podopiecznych

Proszę zaznaczyć znakiem „+” te formy działania, z których nauczyciel korzysta we współpracy z dziadkami, a znakiem „-” te formy działania, z których nie korzysta, zaś pozostawić kratkę pustą, jeśli nie ma pewności.

Formy działania	+ / -	Formy działania	+ / -
Akcje charytatywne		Spotkania zespołowe	
Asystowanie podczas zajęć (dziadkowie, wspierają nauczyciela podczas zajęć w przedszkolu)		Akademie/Uroczystości okolicznościowe	
Badania sondażowe (np. ankieta)		Spotkania z Radą przedszkola	
Prowadzenie bloga		Spotkania z Radą rodziców	
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne		Spotkania ze specjalistami/ekspertami	
Dzień otwarty dla dziadków		Korzystanie ze strony internetowej przedszkola	
Festyny		Szkolenia	
Gazetki przedszkolne		Teatr (spektakle, w których aktorami są dzieci, rodzice, dziadkowie i inne osoby)	
Imprezy czytelnicze		Ulotki	
Kącik dla dziadków		Warsztaty	
Kiermasze		Wizyty domowe	
Klub dla rodziców		Wspólna gimnastyka (spotkania, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wycieczki	
Konkursy (imprezy, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wystawki prac dzieci	
Konsultacje indywidualne		Zajęcia adaptacyjne	
Kontakty e-mailowe		Zajęcia kulinarne (imprezy, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Rozmowy telefoniczne		Zajęcia otwarte	

Korespondencja listowna		Zajęcia relaksacyjne (spotkania, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika grupy		Zawody sportowe (imprezy, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika przedszkola		Zebrania grupowe	
Pikniki		Zebrania ogólne	
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna		Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	
Praca na rzecz przedszkola		Zeszyt pilnej korespondencji	
Skrzynka uwag, propozycji, wniosków			
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczycieli i inne osoby)			
Inne. Jakie?			

8. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności komunikacyjne w kontaktach z nauczycielem grupy przedszkolnej, do której uczęszcza Pana(i) wnuk/wnuczka w skali od 1 – „bardzo źle” do 5 – „bardzo dobrze”? Odpowiednią liczbę należy zakreślić kółkiem.

1

2

3

4

5

9. Jaką postawę Pana(i) zdaniem najczęściej przyjmuje nauczyciel grupy przedszkolnej, do której uczęszcza Pana(i) wnuk/wnuczka, jako partner współpracy? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Postawa aktywna ☐ Postawa atakująca ☐ Inna. Jaka?
☐ Postawa obojętna ☐ Postawa
☐ Postawa obronna roszczeniowa

10. Jakie korzyści wynikają ze współpracy nauczyciela grupy przedszkolnej, do której uczęszcza Pana(i) wnuk/wnuczka, z dziadkami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

- ☐ Wzrost poczucia bezpieczeństwa
☐ Wzrost kultury współżycia w grupie
☐ Ukształtowanie właściwych postaw komunikacyjnych
☐ Stworzenie właściwych warunków do rozwoju
☐ Polepszenie komunikacji między dzieckiem a dziadkami
☐ Inne. Jakie?

b) Dla dziadków

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
☐ Lepsze poznanie dziecka
☐ Pogłębienie wiedzy i kultury pedagogicznej

- ☐ Pozytywny wpływ na postawy wychowawcze dziadków
- ☐ Wzrost poczucia współodpowiedzialności za dzieci w grupie/przedszkolu
- ☐ Swoboda w kontaktach z nauczycielem
- ☐ Podwyższenie kultury współżycia w grupie przedszkolnej
- ☐ Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?

c) Dla nauczycieli

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
- ☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- ☐ Lepsze poznanie dziecka
- ☐ Większa satysfakcja z wykonywanego zawodu
- ☐ Wzbogacenie wiedzy w obszarze działań wychowawczych
- ☐ Uzyskanie większego zrozumienia i wsparcia ze strony dziadków
- ☐ Inne. Jakież?

11. Jakże czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę nauczyciela przedszkola z dziadkami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

11a. Jakże cechy charakteryzujące partnera współpracy ułatwiają relację nauczyciela przedszkola z dziadkami?

☐ Wiek nauczyciela	☐ Kompetencje komunikacyjne partnerów
☐ Stopień awansu zawodowego nauczyciela	☐ Doświadczenie partnerów w obszarze współpracy
☐ Staż pracy nauczyciela	☐ Inne. Jakież?
☐ Wykształcenie nauczyciela	
☐ Wiek dziadków	
☐ Wykształcenie dziadków	
☐ Asertywność(*) partnerów współpracy	

Uwaga: () Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.*

11b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z dziadkami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

11c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z dziadkami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

12. Czy został(a) Pan(i) poinformowany(a) przez pracownika przedszkola (nauczyciela, dyrektora, pedagoga itd.) o swoich prawach i obowiązkach wobec dziecka?

- ☐ Tak ☐ Nie

Jeśli na pytanie 12 odpowiedział(a) Pan(i) Tak, proszę odpowiedzieć na pytanie 13, w przeciwnym wypadku proszę zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

13. Z jakimi dokumentami prawnymi został(a) Pan(i) zapoznany(a) przez pracowników przedszkola (nauczyciela, dyrektora, pedagoga itd.)? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Statut przedszkola
- ☐ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej
- ☐ Ustawa o systemie oświaty
- ☐ Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców
- ☐ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka
- ☐ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności
- ☐ Konwencja o Prawach Dziecka
- ☐ Uchwała Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej
- ☐ Inne. Jakie?

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety

ZAŁĄCZNIK 3.

Kwestionariusz ankiety

skierowany do instytucji i organizacji współpracujących z przedszkolami

Szanowni Państwo, w związku z prowadzeniem badań dotyczących współpracy nauczycieli wychowania przedszkolnego ze środowiskiem wychowawczym proszę o wypełnienie kwestionariusza ankiety, w punktach 1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10 (a, b, c) proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem X, w punkcie 6 proszę zaznaczyć właściwe odpowiedzi znakiem + lub -, w punkcie 7 proszę zakreślić kółkiem.

Badania są dobrowolne i anonimowe, a uzyskane dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

1. Proszę wybrać instytucję/organizację, którą Państwo reprezentujecie:

Proszę właściwą odpowiedź zaznaczyć „X”.

Instytucje/organizacje lokalne	X	Instytucje/organizacje ogólnokrajowe	X
Powiatowa stacja sanitarno-epidemiologiczna		Instytucje kulturalne: teatr, filharmonia	
Muzeum regionalne, diecezjalne		Ministerstwo Edukacji Narodowej	
Dom/Ośrodek kultury		Wydawnictwa	
Uczelnia/Szkoła wyższa		Liga Ochrony Przyrody	
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna		Akademia Zdrowego Przedszkolaka	
Ośrodek doskonalenia nauczycieli		Akademia Aquafresh	
Placówki oświatowe (szkoły/inne przedszkola)		Fundacja	
Biblioteka		Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna	
Policja		Lasy Państwowe	
Straż pożarna		Inne. Jakież?	
Instytucje związane ze zdrowiem			
Lokalne media			
Władze lokalne			
Kurator oświaty		Instytucje/organizacje międzynarodowe	
Kościół/Organizacje wyznaniowe		Narodowe Biuro Programu eTwinning	
Zakłady pracy		Erasmus+	
Ośrodek pomocy społecznej		Światowa Organizacja OMEP	
Lokalny teatr		UNICEF	
Lokalne kino		AIESEC	

Instytucje użyteczności publicznej		Inne. Jakież?	
Schronisko dla zwierząt			
Nadleśnictwo			
Parki krajobrazowe			
Agencja Rynku Rolnego			
Inne. Jakież?			

2. Czy Państwa instytucja/organizacja współpracuje z przedszkolami?

☐ Tak ☐ Nie

Jeśli na pytanie 2 Pan(i) odpowiedział(a) Tak, to proszę odpowiedzieć na pytania kolejne, w przeciwnym wypadku zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

3. Jak długo Pana(i) instytucja/organizacja współpracuje z przedszkolami?

☐ 0–5 lat ☐ 11–15 lat ☐ 21–25 lat
☐ 6–10 lat ☐ 16–20 lat ☐ powyżej 25 lat

4. Wielkość miejscowości, w jakiej jest Państwa instytucja/organizacja:

☐ Wieś
☐ Miasto do 100 tys. mieszkańców
☐ Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców

5. Jakie cele współpracy z nauczycielami przedszkoli przyjął Pana(i) instytucja/organizacja? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

☐ Wzbogacanie wiedzy o najbliższym środowisku
☐ Wzbogacanie wiedzy o innych kulturach i obyczajach
☐ Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych
☐ Rozwijanie zainteresowań dzieci
☐ Wymiana doświadczeń społecznych
☐ Integrowanie działań na rzecz dzieci
☐ Pogłębianie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej
☐ Wzbogacanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej
☐ Włączanie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola
☐ Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju
☐ Inne. Jakież?

6. Formy działania, z których Pana(i) instytucja/organizacja korzysta we współpracy z przedszkolami.

Proszę zaznaczyć znakiem „+” te formy działania, które wykorzystuje Pana(i) instytucja we współpracy z przedszkolami, znakiem „-” te których nie wykorzystuje, a pozostawić kratkę pustą, jeśli nie ma pewności.

Formy działania	+/-	Formy działania	+/-
Akcje charytatywne		Spotkania z Radą przedszkola	
Badania sondażowe (np. ankieta)		Spotkania z Radą rodziców	

Załącznik 3.

Prowadzenie bloga		Spotkania ze specjalistami/ekspertami	
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne		Korzystanie ze strony internetowej	
Dzień otwarty		Szkolenia	
Festyny		Teatr (spektakle, w których aktorami są m.in. przedstawiciele instytucji/organizacji)	
Gazetki przedszkolne		Ulotki	
Imprezy czytelnicze		Warsztaty	
Kiermasze		Wycieczki	
Klub dla rodziców/dziadków		Wystawki prac dzieci	
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Zajęcia kulinarne (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Zajęcia otwarte	
Konsultacje indywidualne		Zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kontakty e-mailowe		Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Rozmowy telefoniczne		Zebrania grupowe	
Korespondencja listowna		Zebrania ogólne	
Kronika przedszkola		Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	
Pikniki		Prace na rzecz przedszkola	
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna			
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)			
Spotkania zespołowe			
Akademie/Uroczystości okolicznościowe			
Inne. Jakież?			

7. Jak ocenia Pan(i) umiejętności komunikacyjne pracowników Pana(i) instytucji/organizacji w kontaktach z nauczycielami przedszkoli w skali od 1 – „bardzo źle” do 5 – „bardzo dobrze”? Odpowiednią liczbę należy zakreślić kółkiem.

1

2

3

4

5

8. Jakie postawy zdaniem Pana(i) najczęściej reprezentują nauczyciele przedszkoli jako partnerzy współpracy? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

☐ Postawa aktywna	☐ Postawa roszczeniowa
☐ Postawa obojętna	☐ Inne. Jakież?
☐ Postawa obronna	
☐ Postawa atakująca	

9. Jakie korzyści zdaniem Pana(i) wynikają ze współpracy przedszkola z instytucjami i organizacjami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Rozwinięcie zainteresowań
- ☐ Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania
- ☐ Wzbogacenie wiedzy
- ☐ Poszerzenie kompetencji społecznych
- ☐ Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Nabycie praktycznych umiejętności
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Inne. Jakież?

b) Dla rodziców

- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie zainteresowań dziecka
- ☐ Wzbogacenie swojej wiedzy
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie umiejętności komunikacyjnych dziecka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w projektach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?

c) Dla nauczycieli

- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci
- ☐ Poznanie innych podmiotów i zasad ich funkcjonowania
- ☐ Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci
- ☐ Rozwinięcie zainteresowań dzieci
- ☐ Wzbogacenie swojej wiedzy z zakresu stymulowania rozwoju dziecka
- ☐ Nabycie praktycznych umiejętności
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach

Załącznik 3.

- ☐ Aktywne uczestnictwo w projektach
- ☐ Inne. Jakież?

d) Dla instytucji

- ☐ Wymiana doświadczeń
- ☐ Promowanie instytucji
- ☐ Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?

10. Jakie czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę instytucji i organizacji z nauczycielami przedszkoli? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

10a. Czy cechy charakteryzujące partnerów współpracy wpływają na relacje instytucji i organizacji z nauczycielami przedszkoli?

☐ Wiek nauczyciela	☐ Asertywność(*) partnerów współpracy
☐ Stopień awansu zawodowego nauczyciela	☐ Kompetencje komunikacyjne partnerów
☐ Staż pracy nauczyciela	☐ Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy
☐ Wykształcenie nauczyciela	☐ Inne. Jakież?
☐ Wiek partnera współpracy z ramienia instytucji/organizacji	
☐ Wykształcenie partnera współpracy z ramienia instytucji/organizacji	

Uwaga: () Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.*

10b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje instytucji i organizacji z nauczycielami przedszkoli?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

10c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć.

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety

ZAŁĄCZNIK 4.

Kwestionariusz ankiety

skierowany do nauczycieli wychowania przedszkolnego

Szanowni Państwo, w związku z prowadzeniem badań dotyczących współpracy nauczycieli wychowania przedszkolnego ze środowiskiem wychowawczym proszę o wypełnienie kwestionariusz ankiety, w punktach 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 (a, b, c), 15, 16, 17, 18, 21, 22, 23 (a, b, c) proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem X, w punktach 10, 19 proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem + lub -, w punktach 11 i 20 właściwą odpowiedź proszę zakreślić kółkiem, a w punkcie 2 wpisać swój wiek, używając liczb oraz w punkcie 4 wpisać staż pracy, używając liczb.

Badania są dobrowolne i anonimowe, a uzyskane dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

1. Płeć:

☐ Kobieta☐ Mężczyzna

2. Wiek (w latach):

3. Wykształcenie:

☐ Pomaturalne☐ Wyższe☐ Wyższe zawodowe / licencjackie☐ Inne. Jakież?

4. Staż pracy (w latach):

5. Stopień awansu zawodowego:

☐ Nauczyciel stażysta☐ Nauczyciel mianowany☐ Nauczyciel kontraktowy☐ Nauczyciel dyplomowany

6. Wielkość miejscowości, w której Pan(i) pracuje:

☐ Wieś☐ Miasto do 100 tys. mieszkańców☐ Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców

7. Jakiej grupy wiekowej jest Pan(i) nauczycielem?

☐ 3-latki☐ 6-latki☐ 4-latki☐ Grupa mieszana☐ 5-latki

8. Czy Pan(i) współpracuje z rodzicami dzieci z grupy przedszkolnej?

☐ Tak☐ Nie

Jeśli na pytanie 8 Pan(i) odpowiedział(a) Tak, to proszę odpowiedzieć na pytania od 9 do 16, w przeciwnym wypadku przejść do pytania 17.

9. Jakie cele współpracy z rodzicami nakreślił Pan(i) w swojej grupie przedszkolnej?

Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Integrowanie działań wychowawczych
☐ Kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przedszkola
☐ Organizowanie warunków do adaptacji dziecka w środowisku przedszkolnym
☐ Przekazywanie informacji o dziecku
☐ Integrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
☐ Włączanie rodziców do działań na rzecz przedszkola
☐ Zapoznanie rodziców ze specyfiką pracy opiekuńczej i wychowawczo-kształcącej w przedszkolu
☐ Inne. Jakże?

10. Formy działania, z których Pan(i) korzysta we współpracy z rodzicami swoich podopiecznych.

Proszę zaznaczyć znakiem „+”, te formy działania, które są przez Pana (Panią) wykorzystywane we współpracy z rodzicami, znakiem „-” te które nie są wykorzystywane

Formy działania	+ / -	Formy działania	+ / -
Akcje charytatywne		Spotkania zespołowe	
Asystowanie podczas zajęć (rodzice wspierają nauczyciela podczas zajęć w przedszkolu)		Akademie/Uroczystości okolicznościowe	
Badania sondażowe (np. ankieta)		Spotkania z Radą przedszkola	
Prowadzenie bloga		Spotkania z Radą rodziców	
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne		Spotkania ze specjalistami/ekspertami	
Dzień otwarty dla dziadków		Korzystanie ze strony internetowej przedszkola	
Festyny		Szkolenia	
Gazetki przedszkola		Teatr (spektakle, w których aktorami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Imprezy czytelnicze		Ulotki	
Kącik dla rodziców		Warsztaty	
Kiermasze		Wizyty domowe	
Klub dla rodziców		Wspólna gimnastyka (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami muzykami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wycieczki	
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wystawki prac dzieci	

Konsultacje indywidualne		Zajęcia adaptacyjne	
Kontakty e-mailowe		Zajęcia kulinarne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Rozmowy telefoniczne		Zajęcia otwarte	
Korespondencja listowna		Zajęcia relaksacyjne (spotkania, w których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika grupy		Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika przedszkola		Zebrania grupowe	
Pikniki		Zebrania ogólne	
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna		Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	
Praca na rzecz przedszkola		Zeszyt pilnej korespondencji	
Skrzynka uwag, propozycji, wniosków			
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)			
Inne. Jakież?			

11. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności komunikacyjne w kontaktach z rodzicami swoich podopiecznych w skali od 1 – „bardzo źle” do 5 – „bardzo dobrze”? Odpowiednią liczbę należy zakreślić kółkiem.

1

2

3

4

5

12. Jakie postawy Pana(i) zdaniem najczęściej przyjmują rodzice Pana(i) podopiecznych, jako partnerzy współpracy? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Postawa aktywna ☐ Postawa
☐ Postawa obojętna roszczeniowa
☐ Postawa obronna
☐ Postawa atakująca ☐ Inna. Jaka?

13. Jakie korzyści wynikają z Pana(i) współpracy z rodzicami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

- ☐ Wzrost poczucia bezpieczeństwa
☐ Wzrost kultury współżycia w grupie
☐ Ukształtowanie właściwych postaw komunikacyjnych
☐ Stworzenie właściwych warunków do rozwoju

- ☐ Polepszanie komunikacji między dzieckiem a rodzicami
- ☐ Inne. Jakież?

b) Dla rodziców

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
- ☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- ☐ Lepsze poznanie dziecka
- ☐ Pogłębienie wiedzy i kultury pedagogicznej
- ☐ Pozytywny wpływ na postawy wychowawcze rodziców
- ☐ Wzrost poczucia współodpowiedzialności za dzieci w grupie/przedszkolu
- ☐ Swoboda w kontaktach z nauczycielem
- ☐ Podwyższenie kultury współżycia w grupie
- ☐ Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?
.....

c) Dla Pana(i)

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
- ☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- ☐ Lepsze poznanie dziecka
- ☐ Większa satysfakcja z wykonywanego zawodu
- ☐ Wzbogacenie wiedzy w obszarze działań wychowawczych
- ☐ Uzyskanie zrozumienia i wsparcia ze strony rodziców
- ☐ Inne. Jakież?
.....

14. Jakże czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę nauczyciela przedszkola z rodzicami Pana(i) podopiecznych? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

14a. Jakże cechy charakteryzujące partnera współpracy ułatwiają relację nauczyciela przedszkola z rodzicami?

☐ Wiek nauczyciela	☐ Kompetencje komunikacyjne partnerów
☐ Stopień awansu zawodowego	☐ Doświadczenie partnerów w obszarze współpracy
☐ Staż pracy nauczyciela	☐ Inne. Jakież?
☐ Wiek rodziców	
☐ Wykształcenie rodziców	
☐ Asertywność(*) partnerów współpracy	

Uwaga: () Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.*

14b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z dziećmi?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

14c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z dziadkami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

15. Czy Pan(i) informuje rodziców o ich prawach i obowiązkach wobec dziecka?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Jeśli na pytanie 15 odpowiedział(a) Pan(i) Tak, to proszę odpowiedzieć na pytanie 16, w przeciwnym wypadku proszę przejść do pytania 17.

16. Z jakimi dokumentami prawnymi Pan(i) zapoznaje rodziców? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Statut przedszkola
- ☐ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej
- ☐ Ustawa o systemie oświaty
- ☐ Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców
- ☐ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka
- ☐ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności
- ☐ Konwencja o Prawach Dziecka
- ☐ Uchwała Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej
- ☐ Inne. Jakiej?

17. Czy Pan(i) współpracuje z instytucjami/organizacjami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie

Jeśli na pytanie 17 Pan(i) odpowiedział(a) Tak, to proszę odpowiedzieć na dalsze pytania, w przeciwnym wypadku zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

18. Jakie cele przyjął/przyjęła Pan(i) we współpracy z instytucjami/organizacjami?

Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Wzbogacanie wiedzy o najbliższym środowisku
- ☐ Wzbogacanie wiedzy o innych kulturach i obyczajach
- ☐ Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Rozwijanie zainteresowań dzieci
- ☐ Wymiana doświadczeń społecznych
- ☐ Integrowanie oddziaływań na rzecz dzieci
- ☐ Pogłębianie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej
- ☐ Wzbogacanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej
- ☐ Włączanie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola
- ☐ Kształtowanie poczucia przynależności do swojego kraju
- ☐ Inne. Jakiej?

19. Z jakimi instytucjami i organizacjami współpracuje Pan(i)?

Proszę zaznaczyć znakiem „+” te instytucje i organizacje, z którymi Pan(i) współpracuje, a przy tych, z którymi Pan(i) nie współpracuje postawić znak „-”.

Instytucje/organizacje lokalne	+/-	Instytucje/organizacje ogólnokrajowe	+/-
Powiatowa stacja sanitarno-epidemiologiczna		Instytucje kulturalne: teatr, filharmonia	
Muzeum regionalne, diecezjalne		Ministerstwo Edukacji Narodowej	
Dom/Ośrodek kultury		Wydawnictwa	
Uczelnia/Szkoła wyższa		Liga Ochrony Przyrody	
Poradnia psychologiczno-pedagogiczna		Akademia Zdrowego Przedszkolaka	
Ośrodek doskonalenia nauczycieli		Akademia Aquafresh	
Placówki oświatowe (szkoły/inne przedszkola)		Fundacja	
Biblioteka		Wojewódzka Stacja Sanitarno-Epidemiologiczna	
Policja		Lasy Państwowe	
Straż pożarna		Inne. Jakie?	
Instytucje związane ze zdrowiem			
Lokalne media			
Władze lokalne			
Kurator oświaty		Instytucje/organizacje międzynarodowe	
Kościół/Organizacje wyznaniowe		Narodowe Biuro Programu eTwinning	
Zakłady pracy		Erasmus+	
Ośrodek pomocy społecznej		Światowa Organizacja OMEP	
Lokalny teatr		UNICEF	
Lokalne kino		AIESEC	
Instytucje użyteczności publicznej		Inne. Jakie?	
Schronisko dla zwierząt			
Nadleśnictwo			
Parki krajobrazowe			
Agencja Rynku Rolnego			
Inne. Jakie?			

20. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności komunikacyjne we współpracy z instytucjami/organizacjami w skali od 1 – „bardzo źle” do 5 – „bardzo dobrze”?
Odpowiednią liczbę należy zakreślić kółkiem.

1

2

3

4

5

21. Jakie postawy zdaniem Pana(i) najczęściej reprezentują przedstawiciele instytucji/organizacji jako partnerzy współpracy? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

☐ Postawa aktywna	☐ Postawa atakująca	☐ Inna. Jaka?.....
☐ Postawa obojętna	☐ Postawa	
☐ Postawa obronna	roszczeniowa	

22. Jakie korzyści zdaniem Pana(i) wynikają ze współpracy nauczyciela przedszkola z instytucjami/organizacjami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Rozwinięcie zainteresowań
- ☐ Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania
- ☐ Wzbogacenie wiedzy
- ☐ Poszerzenie kompetencji społecznych
- ☐ Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Nabycie praktycznych umiejętności
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Inne. Jakże?

b) Dla rodziców

- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie zainteresowań dziecka
- ☐ Wzbogacenie swojej wiedzy
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie umiejętności komunikacyjnych dziecka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w projektach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakże?

c) Dla nauczycieli

- ☐ Kontakt ze społecznością lokalną
- ☐ Poznanie najbliższego otoczenia
- ☐ Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci
- ☐ Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania
- ☐ Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci
- ☐ Rozwinięcie zainteresowań dzieci
- ☐ Wzbogacenie swojej wiedzy z zakresu stymulowania rozwoju dzieci

- ☐ Nabycie praktycznych umiejętności
- ☐ Kontakt z międzynarodową społecznością
- ☐ Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka
- ☐ Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
- ☐ Aktywne uczestnictwo w kampaniach/akcjach
- ☐ Aktywne uczestnictwo w projektach
- ☐ Inne. Jakież?

d) Dla instytucji

- ☐ Wymiana doświadczeń
- ☐ Promowanie instytucji
- ☐ Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?

23. Jakie czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

23a. Jakie cechy charakteryzujące partnera współpracy ułatwiają relację nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

☐ Wiek nauczyciela	☐ Asertywność(*) partnerów
☐ Stopień awansu zawodowego	☐ współpracy
☐ Staż pracy nauczyciela	☐ Kompetencje komunikacyjne
☐ Wiek przedstawiciela	☐ partnerów
☐ instytucji/organizacji	☐ Doświadczenie partnerów
☐ Wykształcenie przedstawiciela	☐ w obszarze współpracy
☐ instytucji/organizacji	☐ Inne. Jakież?

Uwaga: () Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.*

23b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

23c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć.

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety

ZAŁĄCZNIK 5.

Kwestionariusz ankiety

skierowany do nauczycieli wychowania przedszkolnego

Szanowni Państwo, w związku z prowadzeniem badań dotyczących współpracy nauczycieli wychowania przedszkolnego ze środowiskiem wychowawczym proszę o wypełnienie kwestionariusza ankiety, w punktach 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 14 (a, b, c), 15, 16 proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem X, w punkcie 10 proszę zaznaczyć wybrane odpowiedzi znakiem + lub -, w punkcie 11 proszę zakreślić wybraną odpowiedź kółkiem, a w punkcie 2 wpisać swój wiek, używając liczb.

Badania są dobrowolne i anonimowe, a uzyskane dane będą wykorzystane wyłącznie w celach naukowych.

1. Płeć:

☐ Kobieta

☐ Mężczyzna

2. Wiek (w latach):

3. Poziom wykształcenia:

☐ Pomaturalne

☐ Wyższe

☐ Wyższe zawodowe/licencjackie

☐ Inne. Jakiego?

4. Staż pracy (w latach):

5. Stopień awansu zawodowego:

☐ Nauczyciel stażysta

☐ Nauczyciel mianowany

☐ Nauczyciel kontraktowy

☐ Nauczyciel dyplomowany

6. Wielkość miejscowości, w której Pan(i) pracuje:

☐ Wieś

☐ Miasto do 100 tys. mieszkańców

☐ Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców

7. Jakiej grupy wiekowej jest Pan(i) nauczycielem?

☐ 3-latki

☐ 6-latki

☐ 4-latki

☐ Grupa mieszana

☐ 5-latki

8. Czy Pan(i) współpracuje z dziadkami dzieci z grupy przedszkolnej?

☐ Tak

☐ Nie

Jeśli na pytanie 8 Pan(i) odpowiedział(a) Tak, proszę odpowiedzieć na kolejne pytania, w przeciwnym wypadku zaś zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

9. Jakie cele nakreślił/nakreśliła Pan(i) we współpracy z dziadkami dzieci z grupy przedszkolnej? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Integrowanie działań wychowawczych
☐ Uświadamianie dziadkom ich roli w wychowaniu wnucząt
☐ Wdrażanie dziadków do funkcjonowania w rodzinie i społeczności przedszkolnej
☐ Kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przedszkola
☐ Organizowanie warunków do adaptacji dziecka w środowisku przedszkolnym
☐ Przekazywanie informacji o dziecku
☐ Integrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
☐ Włączanie dziadków do działań na rzecz przedszkola
☐ Zapoznanie dziadków ze specyfiką pracy opiekuńczej i wychowawczo-kształcącej w przedszkolu
☐ Inne. Jakiej?

10. Formy działania, z których Pan(i) korzysta ze współpracy z dziadkami swoich podopiecznych.

Proszę zaznaczyć znakiem „+”, te formy działania, które są przez Pana (Panią) stosowane we współpracy z dziadkami, zaś „-” te formy działania, których Pan(i) nie wykorzystuje.

Formy działania	+ / -	Formy działania	+ / -
Akcje charytatywne		Spotkania zespołowe	
Asystowanie podczas zajęć (dziadkowie, wspierają nauczyciela podczas zajęć w przedszkolu)		Akademie/Uroczystości okolicznościowe	
Badania sondażowe (np. ankieta)		Spotkania z Radą przedszkola	
Prowadzenie bloga		Spotkania z Radą rodziców	
Dyżury cotygodniowe/comiesięczne		Spotkania ze specjalistami/ekspertami	
Dzień otwarty dla dziadków		Korzystanie ze strony internetowej przedszkola	
Festyny		Szkolenia	
Gazetki przedszkolne		Teatr (spektakle, w których aktorami są dzieci, rodzice, dziadkowie i inne osoby)	
Imprezy czytelnicze		Ulotki	
Kącik dla dziadków		Warsztaty	
Kiermasze		Wizyty domowe	
Klub dla dziadków		Wspólna gimnastyka (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Koncerty (imprezy artystyczne, w których artystami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wycieczki	
Konkursy (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)		Wystawki prac dzieci	

Konsultacje indywidualne		Zajęcia adaptacyjne	
Kontakty e-mailowe		Zajęcia kulinarne (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Rozmowy telefoniczne		Zajęcia otwarte	
Korespondencja listowna		Zajęcia relaksacyjne (spotkania, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika grupy		Zawody sportowe (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)	
Kronika przedszkola		Zebrania grupowe	
Pikniki		Zebrania ogólne	
Pomoc psychologiczno-pedagogiczna		Zebrania z udziałem specjalisty(ów)	
Praca na rzecz przedszkola		Zeszyt pilnej korespondencji	
Skrzynka uwag, propozycji, wniosków			
Spartakiady (imprezy, których członkami są dzieci, rodzice, dziadkowie, nauczyciele i inne osoby)			
Inne. Jakież?			

11. Jak ocenia Pan(i) swoje umiejętności komunikacyjne w kontaktach z dziadkami dzieci z grupy przedszkolnej w skali od 1 – „bardzo źle” do 5 – „bardzo dobrze”?
Odpowiednią liczbę należy zakreślić kółkiem.

2

2

3

4

5

12. Jakie postawy zdaniem Pana(i) najczęściej przyjmują dziadkowie dzieci z grupy przedszkolnej jako partnerzy współpracy? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

☐ Postawa aktywna☐ Postawa atakująca☐ Inna. Jaka?☐ Postawa obojętna☐ Postawa
roszczeniowa☐ Postawa obronna

13. Jakie korzyści wynikają ze współpracy Pana(i) z dziadkami dzieci z grupy przedszkolnej? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

a) Dla dzieci

☐ Wzrost poczucia bezpieczeństwa☐ Wzrost kultury współżycia w grupie☐ Ukształtowanie właściwych postaw komunikacyjnych☐ Stworzenie właściwych warunków do rozwoju☐ Polepszanie komunikacji między dzieckiem a dziadkami☐ Inne. Jakież?

.....

b) Dla dziadków

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
- ☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- ☐ Lepsze poznanie dziecka
- ☐ Pogłębienie wiedzy i kultury pedagogicznej
- ☐ Pozytywny wpływ na postawy wychowawcze dziadków
- ☐ Wzrost poczucia współodpowiedzialności za dzieci w grupie/przedszkolu
- ☐ Swoboda w kontaktach z nauczycielem
- ☐ Podwyższenie kultury współżycia w grupie
- ☐ Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
- ☐ Inne. Jakież?
-

c) Dla Pana(i)

- ☐ Zintegrowanie działań wychowawczych
- ☐ Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych
- ☐ Lepsze poznanie dziecka
- ☐ Większa satysfakcja z wykonywanego zawodu
- ☐ Wzbogacenie wiedzy z obszaru działań wychowawczych
- ☐ Uzyskanie zrozumienia i wsparcia ze strony dziadków
- ☐ Inne. Jakież?
-

14. Jakie czynniki zdaniem Pana(i) ułatwiają współpracę przedszkolnego z dziadkami? Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

14a. Jakie cechy charakteryzujące partnera współpracy ułatwiają relację nauczyciela przedszkola z rodzicami?

☐ Wiek nauczyciela	☐ Kompetencje komunikacyjne partnerów
☐ Stopień awansu zawodowego	☐ Doświadczenia z obszaru współpracy
☐ Staż pracy nauczyciela	☐ Inne. Jakież?
☐ Wykształcenie nauczyciela	
☐ Wiek dziadków	
☐ Wykształcenie dziadków	
☐ Asertywność(°) partnerów współpracy	

Uwaga: (°) Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.

14b. Czy atmosfera współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z rodzicami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

14c. Czy czas trwania współpracy wpływa na relacje nauczycieli przedszkoli z rodzicami?

- ☐ Tak
- ☐ Nie
- ☐ Trudno powiedzieć

15. Czy informuje Pan(i) dziadków o ich prawach i obowiązkach wobec dziecka?

☐ Tak

☐ Nie

Jeśli na pytanie 15 odpowiedział(a) Pan(i) Tak, proszę odpowiedzieć na pytanie 16, w przeciwnym wypadku zakończyć wypełnianie kwestionariusza ankiety.

16. Z jakimi dokumentami prawnymi zapoznaje Pan(i) dziadków?

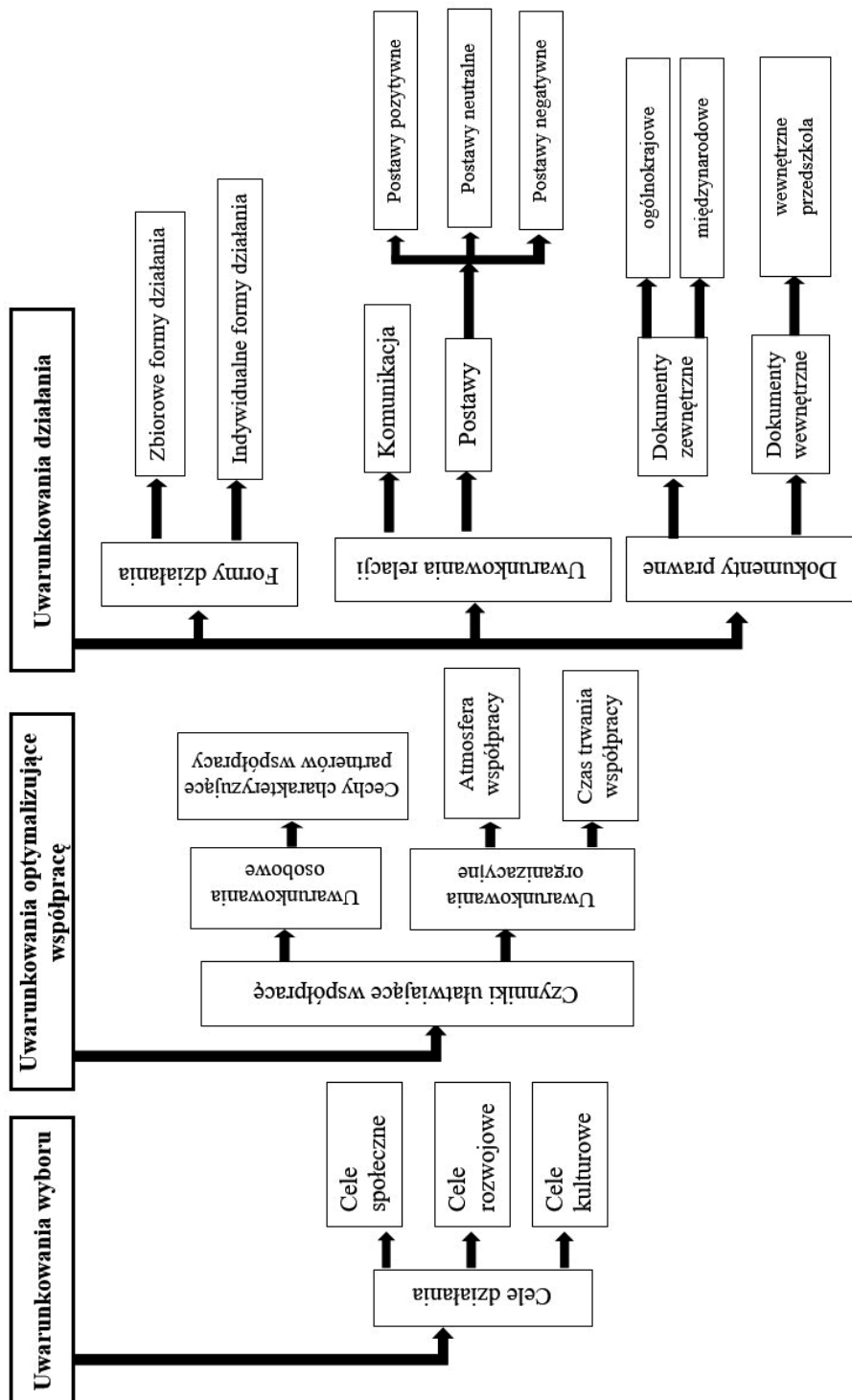
Można zaznaczyć dowolną liczbę odpowiedzi.

- ☐ Statut przedszkola
- ☐ Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej
- ☐ Ustawa o systemie oświaty
- ☐ Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców
- ☐ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka
- ☐ Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności
- ☐ Konwencja o Prawach Dziecka
- ☐ Uchwała Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej
- ☐ Inne. Jakie?

.....

Dziękuję za wypełnienie kwestionariusza ankiety

UWARUNKOWANIA WSPÓŁPRACY



Skala zmiennej *czynniki ułatwiające współpracę*, reprezentowanej przez *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, osiąga wartości od 0,00 do 9,00 ($M = 3,02$, $SD = 2,12$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, większość wartości współczynników skośności i kurtozy mieści się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co pozwala sądzić, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wartości obu wskaźników są dodatnie, co wskazuje na prawoskośność i leptokurtyczność – rozkład jest asymetryczny, z wydłużonym ogonem po prawej stronie oraz bardziej smukły i skoncentrowany wokół wartości centralnej niż rozkład normalny.

Zmienna *korzyści* przyjmuje wartości w przedziale od 0,00 do 13,00 ($M = 2,14-6,46$, $SD = 0,87-3,56$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również w tym przypadku wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej, w większości przypadków wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje brak istotnych odchyżeń od normalności. W przeważającej liczbie przypadków wartości skośności są dodatnie, a wartości kurtozy – ujemne, co wskazuje na rozkład prawoskośny i platykurtyczny: rozkład jest asymetryczny, z dłuższym ogonem po prawej stronie i spłaszczony – dane są bardziej rozproszone, a wartości ekstremalne występują rzadziej niż w rozkładzie normalnym.

W przypadku *korzyści dla instytucji i organizacji*, odnotowano ujemną skośność i kurtozę, co oznacza rozkład lewoskośny i platykurtyczny: większa koncentracja wyników występuje powyżej średniej, natomiast dane są mniej skupione wokół wartości centralnej i bardziej rozproszone, ze stosunkowo niewielką liczbą wartości skrajnych.

[Zař. B]

Zmienna niezaleřna	Typ zmiennej	Wskaźniki
Płeć respondenta	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Kobieta / Męczyzna
Wiek respondenta	Ilościowa	Wartość liczbowa (np. 35)
Wykształcenie respondenta	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Pomaturalne / Wyřsze / Średnie / itd.
Stař pracy respondenta	Ilościowa	Wartość liczbowa (np. 20 lat, 3 miesięce)
Miejsce zamieszkania respondenta	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Wieś / Miasto $\leq$ 100 tys. / Miasto $>$ 100 tys.
Miejsce pracy respondenta	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Wieś / Miasto $\leq$ 100 tys. / Miasto $>$ 100 tys.
Grupa wiekowa dzieci	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	3-latki / 4-latki / 5-latki / 6-latki / Grupa mieszana
Lata uczęszczania dziecka do przedszkola	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Rok, Dwa, Trzy, Cztery
Rodzaj instytucji i organizacji – respondent sam podmiot zewnętrzn	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Lista instytucji i organizacji (lokalnych, krajowych, międzynarodowych)

[Zař. C]

Uwarunkowania wyboru (dla rodziny)			
	Zmienna niezaleřna	Typ zmiennej	Wskaźniki
Cele działania	Cele społeczne	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Integrowanie działań wychowawczych / Przekazywanie informacji o dziecku / Integrowanie działań na rzecz dzieci / Integrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych / Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku / Wymiana doświadczeń społecznych / Włączanie rodziców/dziadków do działań na rzecz przedszkola / Włączanie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola
	Cele rozwojowe	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych / Kształtowanie pozytywnego stosunku dziecka do przedszkola / Organizowanie warunków do adaptacji dziecka w środowisku przedszkolnym Rozwijanie zainteresowań dzieci / Pogłębianie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej / Wzbogacanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej / Zapoznanie rodziców/dziadków ze specyfiką pracy opiekuńczej i wychowawczo-kształcącej w przedszkolu
	Cele kulturowe	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Uświadomienie dziadkom ich roli w wychowaniu wnucząt / Wdrażanie dziadków do funkcjonowania w społeczności przedszkolnej / Wzbogacanie wiedzy o innych kulturach i obyczajach / Kształtowanie przynależności do swojego kraju

[Zař. D]

Uwarunkowania wyboru (współpraca przedszkoli z instytucjami i organizacjami)			
	Zmienna niezależna	Typ zmiennej	Wskaźniki
Cele działania	Cele społeczne	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Wzbogacenie wiedzy o najbliższym środowisku / Wymiana doświadczeń społecznych Integrowanie działań na rzecz dzieci / Włączanie innych podmiotów do działań na rzecz przedszkola
	Cele rozwojowe	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych / Rozwijanie zainteresowań dzieci Pogłębianie u rodziców wiedzy pedagogiczno-psychologicznej / Wzbogacanie u nauczycieli wiedzy pedagogiczno-psychologicznej
	Cele kulturowe	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Wzbogacanie wiedzy o innych kulturach i obyczajach / Kształtowanie przynależności do swojego kraju

[Zař. E]

Uwarunkowania optymalizujące współpracę				
Czynniki ułatwiające współpracę	Zmienne pośrednie	Typ zmiennej	Wskaźniki	
Uwarunkowania osobowe	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Wiek nauczyciela / Stopień awansu zawodowego nauczyciela / Staż pracy nauczyciela / Wykształcenie nauczyciela / Wiek partnera współpracy (rodziców, dziadków, przedstawicieli instytucji i organizacji) / Wykształcenie partnera współpracy (rodziców, dziadków, przedstawicieli instytucji i organizacji) / Asertywność partnerów współpracy (*) / Kompetencje komunikacyjne partnerów	
			Doświadczenia partnerów w obszarze współpracy	
Uwarunkowania organizacyjne	Atmosfera współpracy	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Tak / Nie / Trudno powiedzieć	
	Czas trwania współpracy		Tak / Nie / Trudno powiedzieć	

Uwaga: (*) Asertywny – to cecha przypisywana człowiekowi, który umie otwarcie i jednoznacznie wyrażać swoje potrzeby, uczucia i opinie.

[Zař. F]

Uwarunkowania działania			
Zmienne zależne	Typ zmiennych	Wskaźniki	
Formy działania			
Zbiorowe formy działania	Spotkania robocze	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Zebrania grupowe / zebrania ogólne / Zebrania z udziałem specjalistów / Spotkania z Radą rodziców / Spotkania z Radą przedszkola / Zajęcia otwarte
	Spotkania towarzyskie	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Akademie / Uroczystości okolicznościowe / Festyny / Pikniki / Kiermasze / Imprezy czytelnicze / Teatr / Konkursy / Koncerty / Zawody sportowe / Spartakiady / Zajęcia kulinarne / Akcje charytatywne / Zajęcia relaksacyjne
	Spotkania z ekspertem	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Spotkania ze specjalistami/ Spotkania z ekspertami
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Dzień otwarty / Zajęcia adaptacyjne / Spotkanie zespołowe
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Warsztaty / Szkolenia / Kącik dla rodziców i dziadków / Wspólna gimnastyka / Zajęcia relaksacyjne / Wycieczki
	Formy komunikacji zbiorowej	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Prowadzenie bloga / Korzystanie ze strony internetowej / Wystawki prac dzieci
	Formy dokumentowania przedszkola	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Kronika grupy / Kronika przedszkola / Gazetki przedszkolne
	Projekty	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Projekty krajowe, Projekty międzynarodowe

Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Konsultacje indywidualne / Dyżury cotygodniowe (comiesięczne) / Pomoc psychologiczno-pedagogiczna / je indywidualne / Dyżury cotygodniowe (comiesięczne) / Pomoc psychologiczno-pedagogiczna
	Wizyty domowe	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Wizyty domowe
	Kontakty korespondencyjne	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Korespondencja listowna / Kontakty e-mailowe / Zeszyty pilnej korespondencji / Skrzynka uwag, propozycji, wniosków / Ulotki
	Kontakty telefoniczne	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Rozmowy telefoniczne
	Dodatkowe formy indywidualne	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Praca na rzecz przedszkola / Asystowanie podczas zajęć / Badania sondażowe
	Zmienne pośrednie	Typ zmiennych	Wskaźniki
Uwarunkowania relacji			
Opinia o własnych umiejętnościach komunikacyjnych	Komunikacja na poziomie wysokim	Ilościowa	Skala do 1 do 5 (Bardzo dobry / Dobry / Wystarczający / Zły / Bardzo zły)
	Komunikacja na poziomie przeciętnym		
	Komunikacja na poziomie niskim		
Opinia o postawach partnerów	Postawy pozytywne	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Postawa aktywna
	Postawy neutralne		Postawa obojętna
	Postawy negatywne		Postawa obronna / Postawa atakująca / Postawa roszczeniowa

Zmienne pośrednie		Typ zmiennych	Wskaźniki
Dokumenty			
Dokumenty wewnętrzne	Dokumenty wewnętrzne przedszkola	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Statut przedszkola
Dokumenty zewnętrzne	Dokumenty ogólnokrajowe	Jakościowa (wielokrotnego wyboru)	Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej / Ustawa o Systemie Oświaty
	Dokumenty międzynarodowe		Europejska Karta Praw i Obowiązków Rodziców / Powszechna Deklaracja Praw Człowieka / Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności / Konwencja o Prawach Dziecka / Uchwała Parlamentu Europejskiego o Wolności Wychowania we Wspólnocie Europejskiej

Efekty współpracy (nauczycieli przedszkola z rodzinami dzieci)		
Zmienne zależne	Typ zmiennych	Wskaźniki
Korzyści	Korzyści dla dzieci	Ukształtowanie właściwych postaw komunikacyjnych / Stworzenie właściwych warunków do rozwoju / Poproszenie komunikacji między dziećmi a rodzicami i dziadkami
	Korzyści dla rodziców i dziadków	Zintegrowanie działań wychowawczych / Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych / Lepsze poznanie dziecka / Pogłębienie wiedzy i kultury pedagogicznej / Pozytywny wpływ na postawy wychowawcze rodziców i dziadków / Wzrost poczucia współodpowiedzialności za dzieci w grupie/przedszkolu Swoboda w kontaktach z nauczycielem / Podwyższenie kultury współżycia w grupie / Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
	Korzyści dla nauczycieli	Zintegrowanie działań wychowawczych / Zintegrowanie działań na rzecz dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych / Lepsze poznanie dziecka / Większa satysfakcja z wykonywanego zawodu / Wzbogacenie wiedzy w obszarze działań wychowawczych / Uzyskanie zrozumienia i wsparcia ze strony rodziców i dziadków
	Korzyści dla instytucji	Wymiana doświadczeń / Promowanie instytucji i organizacji / Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola

[Zař. H]

Efekty współpracy (nauczycieli przedszkoli z instytucjami i organizacjami)		
Zmienne zależne	Typ zmiennych	Wskaźniki
Korzyści	Korzyści dla dzieci	Kontakt ze społecznością lokalną / Poznanie najbliższego otoczenia / Rozwinięć zainteresowań / Poznanie różnych podmiotów i zasad ich funkcjonowania / Wzbogacenie wiedzy / Poszerzenie kompetencji społecznych / Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych / Nabycie praktycznych umiejętności / Kontakt z międzynarodową społecznością / Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka / Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych
	Korzyści dla rodziców	Poznanie najbliższego otoczenia / Kontakt ze społecznością lokalną / Poznanie zainteresowań dziecka / Wzbogacenie swojej wiedzy / Kontakt z międzynarodową społecznością / Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka / Sprawdzenie umiejętności komunikacyjnych / Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych / Aktywne uczestnictwo w kampaniach (akcjach) / Aktywne uczestnictwo w projektach / Aktywne uczestnictwo w życiu przedszkola
	Korzyści dla nauczycieli	Kontakt ze społecznością lokalną / Poznanie najbliższego otoczenia / Poszerzenie kompetencji społecznych dzieci / Poznanie innych podmiotów i zasad ich funkcjonowania / Pogłębienie umiejętności komunikacyjnych dzieci / Rozwinięć zainteresowań dzieci / Wzbogacenie swojej wiedzy z zakresu stymulowania rozwoju dziecka / Nabycie praktycznych umiejętności / Kontakt z międzynarodową społecznością / Poznanie innych kultur, zwyczajów, języka / Sprawdzenie swoich umiejętności komunikacyjnych / Aktywne uczestnictwo w kampaniach (akcjach) / Aktywne uczestnictwo w projektach
	Korzyści dla instytucji	Wymiana doświadczeń / Promowanie instytucji i organizacji / Wzbogacenie bazy edukacyjnej przedszkola

[Zař. I]

Zmienna zależna	Typ zmiennych	Wskaźniki
Rodzaj instytucji i organizacji – respondenci rodzice i nauczyciele	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Lista instytucji i organizacji (lokalnych, krajowych, międzynarodowych)
Współpraca z rodzicami (dziadkami)	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Tak / Nie
Współpraca z instytucjami i organizacjami – respondenci nauczyciele	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Tak / Nie
Współpraca z instytucjami i organizacjami – respondenci rodzice	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Tak / Nie / Nie wiem
Informowanie rodziców (dziadków) o ich prawach i obowiązkach	Jakościowa (jednokrotnego wyboru)	Tak / Nie

[Zař. J]

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkładu Kolmogorowa-Smirnowa w całej próbie w kontekście współpracy z rodzinami dzieci

Uwarunkowania współpracy											
Uwarunkowania wyboru											
Cele działania	Cele społeczne	2,21	2,00	1,16	0,16	-1,01	0,00	4,00	0,20	<0,001	
	Cele kulturowe	0,21	0,00	0,49	2,30	4,51	0,00	2,00	0,49	<0,001	
	Cele rozwojowe	1,34	1,00	1,15	0,21	-1,39	0,00	3,00	0,20	<0,001	
Uwarunkowania działania											
Formy działania	Spotkania towarzyskie	4,19	3,00	3,24	0,76	-0,15	0,00	21,00	0,15	<0,001	
	Spotkania robocze	2,02	2,00	1,98	0,55	-0,99	0,00	6,00	0,19	<0,001	
	Formy komunikacji zbiorowej	1,11	1,00	0,90	0,12	-1,15	0,00	3,00	0,22	<0,001	
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	1,03	1,00	1,01	0,54	-0,89	0,00	3,00	0,24	<0,001	
	Formy dokumentowania przedszkola	0,83	1,00	0,92	0,85	-0,24	0,00	3,00	0,27	<0,001	
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	1,47	1,00	1,67	1,26	1,31	0,00	13,00	0,23	<0,001	
	Dodatkowe formy indywidualne	0,79	1,00	0,91	0,92	-0,10	0,00	3,00	0,28	<0,001	
Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	1,66	2,00	1,35	0,23	-1,21	0,00	4,00	0,18	<0,001	
	Kontakty korespondencyjne	0,67	0,00	1,02	1,90	3,92	0,00	5,00	0,33	<0,001	
Uwarunkowania relacji		Komunikacja									
Uwarunkowania prawne	Dokumenty	Dokumenty zewnętrzne	0,59	0,00	0,70	0,77	-0,64	0,00	2,00	0,34	<0,001
		Dokumenty wewnętrzne	0,77	0,00	1,20	1,97	3,71	0,00	5,00	0,32	<0,001
		Dokumenty wewnętrzne przedszkola	0,92	1,00	0,31	-1,88	5,68	0,00	2,00	0,51	<0,001

Uwarunkowania optymalizujące współpracę											
Czynniki ułatwiające współpracę	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy										
	2,43	2,00	2,06	1,34	2,18	0,00	13,00	0,20	<0,001		
	Efekty współpracy										
Korzyści	Korzyści dla dzieci	2,95	3,00	1,47	0,17	-1,16	0,00	6,00	0,16	<0,001	
	Korzyści dla rodziców	3,87	3,00	2,52	0,76	-0,44	0,00	10,00	0,17	<0,001	
	Korzyści dla nauczycieli	3,43	3,00	1,75	0,16	-1,19	0,00	7,00	0,15	<0,001	

Źródło: badania własne

Uwaga: *M* – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtosis; *Min.* – wynik minimalny; *Maks.* – wynik maksymalny; *D* – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; *p* – prawdopodobieństwo testowe

Na podstawie danych zawartych w powyższej tabeli stwierdzono, że skala dla zmiennej *cele działania* przyjmuje wartości od 0,00 do 4,00 ($M = 0,21-2,21$; $SD = 0,49-1,16$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa wskazują na istotne statystyczne odstępstwo od rozkładu normalnego. Wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że odchylenia od normalności nie są znaczne¹. Dodatnia skośność wskazuje na asymetrię prawostronną – przewaga obserwacji o niższych wartościach. Ujemna kurtoza świadczy o rozkładzie platykurtycznym, tj. bardziej spłaszczonym w porównaniu z rozkładem normalnym, z relatywnie mniejszą liczbą wartości ekstremalnych. Wyjątek stanowią wskaźniki przypisane do *celów kulturowych*, dla których wartości skośności i kurtozy przekraczają przyjęty zakres co oznacza, prawoskośność i leptokurtyczność – rozkład zdominowany przez niższe wartości, z większym skupieniem wokół wyników wokół wartości skrajnych.

W przypadku skali zmiennej *formy działania*, osiąga ona wartości od 0,00 do 21,00 ($M = 0,67-4,19$; $SD = 0,90-3,24$). Także tutaj test Kołmogorowa-Smirnowa wskazał istotne odchylenie od rozkładu normalnego. Dla większości wskaźników wartości skośności i kurtozy pozostają w dopuszczalnych granicach $(-2,2)$, co świadczy o umiarkowanym odchyleniu od normalności. Wyjątkiem są *kontakty korespondencyjne*, gdzie zarówno skośność, jak i kurtoza przekraczają wskazany zakres. Wszystkie analizowane wskaźniki cechują się dodatnią skośnością, co wskazuje na przewagę wyników niskich (rozkład prawoskośny). W większości przypadków zaobserwowano również ujemne wartości kurtozy – rozkład platykurtyczny, który cechuje się spłaszczeniem oraz ograniczona liczbą obserwacji ekstremalnych. Dla dwóch wskaźników: *spotkanie poświęcone pedagogizacji rodziców* i *kontakty korespondencyjne*, odnotowano dodatnie wartości kurt ozy, co oznacza, że rozkład jest leptokurtyczny – skoncentrowany wokół wartości skrajnych lub bliskich skrajności, przy jednoczesnej dominacji wyników niskich.

Kolejna skala zmiennej *komunikacja* mieści się w zakresie od 0,00 do 5,00 ($M=4,28$, $SD=0,78$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa również wskazują na istotne statystycznie odchylenie od rozkładu normalnego. Ujemna skośność świadczy o asymetrii lewostronnej (rozkład lewoskośny) – dominują wyniki wysokie. Dodatnia kurtoza wskazuje na rozkład leptokurtyczny, czyli bardziej spiczasty niż rozkład normalny, charakteryzujący się większym skupieniem wyników wokół średnich oraz mniejszą liczbą obserwacji skrajnych.

Dla skali zmiennej *dokumenty* odnotowano zakres od 0,00 do 5,00 ($M = 0,59-0,92$; $SD = 0,31-1,20$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał statystycznie istotne odstępstwa od rozkładu normalnego. W przypadku większości wskaźników wartości skośności i kurtozy nie przekraczają przedziału $(-2,2)$, co sugeruje umiarkowaną zgodność z rozkładem normalnym. Wyjątkiem są wskaźniki dotyczące *dokumentów*

¹ D. George, P. Mallery, *IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A simple Guide and Reference*, Routledge, New York 2016.

międzynarodowych i dokumentów wewnętrznych przedszkola, dla których wartości te wykraczają poza przyjęty zakres. Dla *dokumentów ogólnokrajowych* odnotowano dodatnią skośność i ujemną kurtozę, co wskazuje na rozkład prawoskośny i platykurtyczny – z przewagą niższych wartości i brakiem obserwacji odstających. W przypadku *dokumentów międzynarodowych* zarówno skośność, jak i kurtoza mają wartości dodatnie, co oznacza rozkład prawoskośny i leptokurtyczny – dominują wyniki niskie, a jednocześnie więcej jest wyników bliskich skrajności lub skrajnych. Natomiast *dokumenty wewnętrzne przedszkola* cechuje ujemna skośność i dodatnia kurtoza, co wskazuje na rozkład lewoskośny i leptokurtyczny – dominację wyższych wartości oraz koncentrację wyników wokół wartości średnich lub skrajnych, przy jednoczesnym braku obserwacji odstających.

Skala zmiennej *korzyści* określona jest w przedziale od 0,00 do 10,00 ($M = 2,950-3,87$; $SD = 1,47-2,52$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wskazuje na istotne odstępstwo od rozkładu normalnego. Wszystkie wartości współczynników skośności są dodatnie, zaś kurtozy – ujemne. Taki rozkład należy zakwalifikować jako prawoskośny i platykurtyczny, co oznacza przewagę niższych wartości oraz spłaszczenie rozkładu, bez obecności obserwacji odstających.

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkładu Kolmogorowa-Smirnowa wśród 'Rodziców o nauczycielach'

Uwarunkowania współpracy											
Uwarunkowania działania											
Uwarunkowania relacji	Komunikacja	1888	4,39	5,00	0,75	-1,23	1,84	0,00	5,00	0,32	<0,001
Formy działania	Spotkania robocze	1914	2,90	3,00	1,95	0,10	-1,18	0,00	6,00	0,13	<0,001
	Spotkania towarzyskie	1914	4,94	5,00	3,34	0,49	-0,37	0,00	21,00	0,12	<0,001
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	1914	1,40	1,00	1,01	0,15	-1,05	0,00	3,00	0,21	<0,001
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	1914	2,02	2,00	1,76	0,93	0,74	0,00	13,00	0,20	<0,001
	Formy komunikacji zbiorowej	1914	1,43	2,00	0,84	-0,36	-0,71	0,00	3,00	0,30	<0,001
	Formy dokumentowania przedszkola	1914	0,97	1,00	1,00	0,70	-0,64	0,00	3,00	0,25	<0,001
Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	1914	2,34	3,00	1,20	-0,42	-0,72	0,00	4,00	0,22	<0,001
	Kontakty korespondencyjne	1914	0,89	1,00	1,14	1,54	2,34	0,00	5,00	0,26	<0,001
	Dodatkowe formy indywidualne	1914	1,01	1,00	0,99	0,61	-0,74	0,00	3,00	0,23	<0,001
Uwarunkowania prawne	Dokumenty zewnętrzne	1563	0,53	0,00	0,68	0,92	-0,37	0,00	2,00	0,36	<0,001
	Dokumenty wewnętrzne	1563	0,63	0,00	1,08	2,19	5,00	0,00	5,00	0,36	<0,001
	Dokumenty wewnętrzne	1566	0,91	1,00	0,33	-1,63	4,84	0,00	2,00	0,50	<0,001

Uwarunkowania optymalizujące współpracę										
Czynniki ułatwiające współpracę	Cechy charakteryzujące partnerów									
	1255	2,98	3,00	2,08	1,07	0,97	0,00	9,00	0,18	<0,001
Efekty współpracy										
Korzyści	Korzyści dla dzieci	1898	3,34	3,00	1,42	-0,07	-1,19	0,00	6,00	0,18 <0,001
	Korzyści dla rodziców	1852	4,38	4,00	2,61	0,56	-0,85	0,00	10,00	0,16 <0,001
	Korzyści dla nauczycieli	1862	3,72	4,00	1,70	0,00	-1,21	0,00	7,00	0,15 <0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtoza; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny;
D – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe

Na podstawie danych zawartych w tabeli stwierdzono, że skala zmiennej komunikacja określona jest w przedziale od 0,00 do 5,00 ($M=4,39$; $SD=0,75$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa wykazały istotne statystycznie odchylenie od rozkładu normalnego. Wartość skośności jest ujemna, a kurtozy – dodatnia, co wskazuje na rozkład lewoskośny i leptokurtyczny. Zatem, przeważają wartości wyższe oraz jest brak obserwacji odstających.

W przypadku zmiennej *formy działania* zakres skali wynosi od 0,00 do 21,00 ($M = 0,89-4,94$; $SD = 0,99-3,34$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również wykazał istotne odchylenie od rozkładu normalnego. Wartości skośności dla większości wskaźników są dodatnie, z wyjątkiem wskaźnika *formy komunikacji zbiorowej* i *konsultacje pedagogiczne*. Wartości kurtozy są ujemne, z wyjątkiem *spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców* i *kontaktów korespondencyjnych*. Tym samym, w odniesieniu do większości wskaźników rozkłady mają charakter prawoskośny i platykurtyczny, co oznacza dominację wyników niskich oraz brak wartości odstających.

Pewne wskaźniki odbiegają od tego schematu:

- *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców* oraz *kontakty korespondencyjne*, dla których skośność i kurtoza przyjmują wartości dodatnie, co oznacza, że rozkłady są prawo skośne i leptokurtyczny, świadczy to o przewadze wyników niskich oraz większej koncentracji wokół wartości skrajnych;
- wskaźniki *formy komunikacji zbiorowej* oraz *konsultacje pedagogiczne*, dla których skośność i kurtoza przyjmują wartości ujemne, zatem rozkłady są lewoskośne i platykurtyczne, co wskazuje na przewagę wartości wysokich przy braku obserwacji odstających.

Zmienna *determinanty organizacyjne* charakteryzuje się zakresem wartości od 0,00 do 5,00 ($M = 0,53-0,91$; $SD = 0,33-1,08$). Test Kołmogorowa-Smirnowa ponownie potwierdził istotnie różnice względem rozkładu normalnego. W odniesieniu do *dokumentów ogólnokrajowych* wartości skośności i kurtozy mieszczą się w akcentowanym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje odchylenie od rozkładu normalnego. Natomiast w przypadku *dokumentów międzynarodowych* i *dokumentów wewnętrznych przedszkola*, wartości te przekraczają wskazany zakres, co wskazuje na istotne zniekształcenie rozkładu.

Szczegółowo:

- *dokumenty ogólnokrajowe* wykazują wartość skośności dodatnią, a kurtozy – ujemną, co mówi o rozkładzie prawoskośnym i platykurtycznym, oznacza to dominację wyników niskich oraz brak obserwacji odstających;
- *dokumenty międzynarodowe* wykazują dodatnie wartości zarówno skośności, jak i kurtozy, zatem wykres jest prawoskośny i leptokurtyczny, oznacza to, dominację wyników niskich oraz więcej wartości bliskich skrajności lub skrajnych;

- *dokumenty wewnętrzne przedszkola* wykazują ujemną wartość skośności, a dodatnią kurtozy, zatem rozkład jest lewoskośny i leptokurtyczny, przewaga wartości wysokich, przy występowaniu wyników bliskich skrajności lub skrajnych.

Zmienna *czynnik ułatwiający współpracę* charakteryzuje się zakresem wartości od 0,00 do 9,00 ($M = 2,98$; $SD = 2,08$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa potwierdzają istotne różnice względem rozkładu normalnego. Wartości skośności i kurtozy wskazują, że różnice nie są zbyt wielkie, bowiem nie przekraczają przedziału $(-2,2)$, więc odchylenie od rozkładu nie jest znaczące. Wskaźnik *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* przyjmuje dodatnie wartości skośnej i kurtozy, co oznacza rozkład prawoskośny i leptokurtyczny, oraz świadczy o przewadze wyników niskich oraz koncentracji wokół wartości bliskich skrajności lub skrajnych.

Zmienna *korzyści* mieści się w zakresie od 0,00 do 10,00 ($M = 3,34$ – $4,38$; $SD = 1,42$ – $2,61$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne różnice względem rozkładu normalnego, jednak wartości skośności i kurtozy pozostają w dopuszczalnych granicach $(-2,2)$, co sugeruje, że odchylenia nie są znaczne. Większość wskaźników cechuje się prawoskością i platykurtozą, co wskazuje na większy udział wyników niskich oraz brak wartości odstających. Jedynie wskaźnik *korzyści dla dzieci* charakteryzuje się lewo skośnym i platykurtycznym rozkładem, co oznacza przewagę wyników wysokich oraz braku wartości odstających.

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkładu Kořmogorowa-Smirnowa wśród 'Nauczycieli o rodzicach'

Uwarunkowania współpracy		N	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	D	p
Uwarunkowania wyboru											
Cele działania	Cele społeczne	670	2,66	3,00	1,20	-0,41	-0,97	0,00	4,00	0,20	<0,001
	Cele kulturowe	670	0,00	0,00	0,00	-	-	0,00	0,00	-	-
	Cele rozwojowe	670	2,00	2,00	0,95	-0,49	-0,87	0,00	3,00	0,24	<0,001
Uwarunkowania działania											
Determinanty relacji	Komunikacja	675	4,30	4,00	0,67	-0,57	-0,24	2,00	5,00	0,27	<0,001
	Spotkania robocze	685	2,82	3,00	1,76	-0,01	-0,99	0,00	6,00	0,12	<0,001
	Spotkania towarzyskie	685	5,76	6,00	3,41	0,20	-0,79	0,00	13,00	0,09	<0,001
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	685	1,57	2,00	0,89	-0,20	-0,70	0,00	3,00	0,25	<0,001
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	685	2,31	2,00	1,72	0,71	-0,06	0,00	7,00	0,17	<0,001
	Formy komunikacji zbiorowej	685	1,55	2,00	0,82	-0,34	-0,44	0,00	3,00	0,29	<0,001
	Formy dokumentowania przedszkola	685	1,28	1,00	0,96	0,26	-0,89	0,00	3,00	0,22	<0,001
Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	685	2,46	3,00	1,09	-0,46	-0,30	0,00	4,00	0,21	<0,001
	Kontakty korespondencyjne	685	1,03	1,00	1,22	1,36	1,53	0,00	5,00	0,24	<0,001
	Dodatkowe formy indywidualne	685	1,08	1,00	0,99	0,45	-0,91	0,00	3,00	0,22	<0,001
Uwarunkowania organizacyjne	Dokumenty zewnętrzne	598	0,79	1,00	0,73	0,35	-1,06	0,00	2,00	0,25	<0,001
	Dokumenty wewnętrzne	598	1,19	1,00	1,43	1,45	1,39	0,00	5,00	0,28	<0,001
	Dokumenty wewnętrzne przedszkola	598	0,93	1,00	0,27	-2,77	7,99	0,00	2,00	0,53	<0,001

Uwarunkowania optymalizujące współpracę										
Czynniki ułatwiające współpracę	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy									
	665	3,47	3,00	2,07	0,93	0,45	0,00	10,00	0,17	<0,001
Efekty współpracy										
Korzyści	Korzyści dla dzieci	682	3,53	4,00	1,29	-0,32	-1,08	1,00	6,00	0,19 <0,001
	Korzyści dla rodziców	672	5,20	5,00	2,47	0,16	-1,07	1,00	9,00	0,12 <0,001
	Korzyści dla nauczycieli	678	4,42	5,00	1,59	-0,54	-0,89	1,00	7,00	0,23 <0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtosis; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny; D – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe

Z danych zamieszczonych w powyższej tabeli, wynika, że skala *zmiennej cele działania* osiąga wartości od 0,00 do 4,00 ($M = 0,00-2,66$; $SD = 0,00-1,20$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa wskazują, że rozkład tej zmiennej istotnie obiega od normalnego. Wartości skośności i kurtozy nie przekraczają przedziału $(-2,2)$, więc odchylenia od rozkładu nie są znaczące. Wartości te są ujemne, za wyjątkiem celów kulturowych, dla których nie są określone. Zatem dla wskaźników *cele społeczne* i *cele rozwojowe* rozkłady są lewoskośne i platykurtyczne – częściej pojawiają się wyniki wysokie niż niskie, a wartości odstające nie występują.

Skala zmiennej *formy działania* osiąga wartości od 0,00 do 13,00 ($M = 1,03-5,76$; $SD = 0,82-3,41$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne różnice względem rozkładu normalnego. Wartości skośności i kurtozy również nie przekraczają przedziału $(-2,2)$, więc odchylenie od rozkładu nie jest znaczące. Część wskaźników ma skośność dodatnią a część – ujemną, natomiast większość wartości kurtozy jest ujemna (za wyjątkiem wskaźnika *kontakty korespondencyjne*).

Szczegółowo:

- *spotkania robocze, spotkania dotyczące trudności wychowawczych, formy komunikacji zbiorowej, konsultacje pedagogiczne* – mają wartości skośności i kurtozy ujemne, więc rozkłady są lewoskośne i platykurtyczne: mniejsza częstość wyników niskich oraz brak wartości odstających;
- *spotkania towarzyskie, spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców, formy dokumentowania przedszkola, dodatkowe formy indywidualne* – mają wartości skośności dodatnią i kurtozy ujemną, zatem rozkład jest prawoskośny i platykurtyczny: większa częstość wyników niskich oraz brak wartości odstających;
- *kontakty korespondencyjne* – dodatnie wartości skośności i kurtozy, rozkład przyjmuje model prawoskośny i leptokurtyczny: większa częstość wyników niskich oraz więcej wartości bliskich skrajności i skrajnych.

Skala zmiennej *dokumenty* osiąga wartości od 0,00 do 5,00 ($M = 0,79-1,19$; $SD = 0,27-1,43$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wskazuje na istotne odchylenie od rozkładu normalnego. Wartości skośności i kurtozy nie przekraczają przedziału $(-2,2)$, więc odchylenie od rozkładu nie jest znaczące. Wyjątek stanowi wskaźnik *dokumenty wewnętrzne przedszkola*, gdzie wartość skośności i kurtozy przekraczają ten próg.

Szczegółowo:

- *dokumenty ogólnokrajowe* mają wartość skośności dodatnią, a kurtozy – ujemną, co oznacza rozkład prawoskośny i platykurtyczny: większa częstość wyników niskich oraz brak wartości odstających;
- *dokumenty międzynarodowe* mają dodatnie wartości skośności i kurtozy, co oznacza rozkład o charakterze prawoskośnym i leptokurtycznym: większa częstość wyników niskich oraz więcej wartości bliskich skrajności i skrajnych;
- *dokumenty wewnętrzne przedszkola* mają wartość skośności ujemną, a kurtozy dodatnią, co oznacza rozkład o charakterze lewoskośnym i leptokur-

tycznym: większa wyników wysokich oraz więcej wartości bliskich skrajności lub skrajnych.

Skala zmiennej *czynniki ułatwiające współpracę* osiąga wartości od 0,00 do 10,00 ($M=3,47$; $SD=2,07$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa wskazują, że rozkład zmiennej istotnie różni się od normalnego. Wartości skośności i kurtozy wskazują, że różnice nie są zbyt wielkie, bowiem nie przekraczają przedziału $(-2,2)$, więc odchylenie od rozkładu nie jest znaczące. Wartości skośności i kurtozy są dodatnie, więc rozkład jest prawoskośny i leptokurtyczny, co oznacza, że większa jest częstość wyników niskich i więcej wartości bliskich skrajności lub skrajnych.

Skala zmiennej *korzyści* osiąga wartości od 1,00 do 9,00 ($M = 3,53$ – $5,20$; $SD = 1,29$ – $2,47$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne odchylenie od rozkładu normalnego. Większość wartości skośności jest ujemna (poza wskaźnikiem korzyści dla rodziców), a kurtoza – ujemna dla wszystkich wskaźników.

Szczegółowo:

- *korzyści dla dzieci* oraz *korzyści dla nauczycieli* – rozkłady lewoskośne i platykurtyczne: mniejsza częstość wyników niskich oraz brak wartości odstających;
- *korzyści dla rodziców* – wartość skośności jest dodatnia i kurtozy ujemna, co mówi o prawoskośności i platykurtyczności: większa częstość wyników niskich oraz brak wartości odstających.

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa wśród 'Dziadków o nauczycielach'

Uwarunkowania współpracy											
Uwarunkowania działania											
Uwarunkowania relacji		Komunikacja	1106	4,24	4,00	0,73	-0,41	-1,04	3,00	5,00	0,27 <0,001
Formy działania	Zbiorowe formy działania	Spotkania robocze	1157	0,91	0,00	1,38	1,39	0,61	0,00	5,00	0,35 <0,001
		Spotkania towarzyskie	1157	3,37	3,00	2,47	1,10	0,76	0,00	11,00	0,21 <0,001
		Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	1157	0,53	0,00	0,76	1,33	1,14	0,00	3,00	0,37 <0,001
		Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	1157	0,62	0,00	1,00	2,07	4,97	0,00	5,00	0,35 <0,001
		Formy komunikacji zbiorowej	1157	0,70	1,00	0,76	0,66	-0,65	0,00	3,00	0,30 <0,001
	Formy dokumentowania przedszkola	1157	0,62	1,00	0,68	0,64	-0,69	0,00	2,00	0,31 <0,001	
Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	1157	0,66	1,00	0,78	1,30	2,16	0,00	4,00	0,29 <0,001	
	Kontakty korespondencyjne	1157	0,29	0,00	0,56	1,78	2,15	0,00	2,00	0,46 <0,001	
	Dodatkowe formy indywidualne	1157	0,50	0,00	0,67	1,13	0,72	0,00	3,00	0,36 <0,001	
Uwarunkowania optymalizujące współpracę											
Czynniki ułatwiające współpracę		Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	1155	1,93	1,00	1,82	2,29	8,25	0,00	13,00	0,24 <0,001
Efekty współpracy											
Korzyści	Korzyści dla dzieci		1157	2,47	2,00	1,41	0,52	-0,65	0,00	6,00	0,19 <0,001
	Korzyści dla rodziców		1157	2,97	2,00	2,11	1,19	1,15	0,00	9,00	0,18 <0,001
	Korzyści dla nauczycieli		1157	2,88	3,00	1,71	0,43	-0,93	0,00	6,00	0,16 <0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtoza; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny; D – wartość testu Kołmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe

Na podstawie analizy danych zamieszczonych w powyższej tabeli, stwierdzam, że zakres zmienności wynosi od 3,00 do 5,00 ($M=4,24$; $SD=0,73$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał, że rozkład zmiennej istotnie odbiega od rozkładu normalnego. Wartości skośności i kurtozy mieszczą się jednak w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że odchylenie to nie jest znaczne. Obie wartości skośności i kurtozy są ujemne, co wskazuje na lewoskośność i platykurtyczność rozkładu. Świadczy to o przewadze wyników wysokich i braku wartości odstających.

Zmienne *formy działania* charakteryzują się zakresem od 0,00 do 11,00 ($M = 0,29-3,37$; $SD = 0,56-2,47$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa wskazują, że rozkład zmiennej istotnie różni się od normalnego. W większości przypadków wartości skośności i kurtozy mieszczą się w przedziale $(-2,2)$, co świadczy o umiarkowanym odchyleniu od normalności. Wyjątek stanowią wskaźniki: *spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców*, *konsultacje pedagogiczne* i *kontakty korespondencyjne*, dla których skośność i kurtoza przekraczają ten zakres, co wskazuje na istotne odchylenie od rozkładu normalnego. Wskaźniki te charakteryzują się prawoskośnością oraz leptokurtycznością, co sugeruje przewagę wyników niskich oraz koncentrację danych wokół wartości skrajnych. Pozostałe wskaźniki – w tym *formy komunikacji zbiorowej* i *formy dokumentowania przedszkola* – wykazują prawoskośność i platykurtyczność, co oznacza większą częstość wyników niskich przy jednoczesnym braku wartości odstających.

Zmienna *czynniki warunkujące współpracę* osiąga wartości w zakresie od 0,00 do 13,00 ($M=1,93$; $SD=1,82$). Wyniki testu Kołmogorowa-Smirnowa również wskazują na istotne odchylenie od rozkładu normalnego. Wartości skośności i kurtozy przekraczają przedział $(-2,2)$, co świadczy o istotnym statystycznie odchyleniu od rozkładu normalnego. Obie wartości skośności i kurtozy są dodatnie, co wskazuje na rozkład prawoskośny i leptokurtyczny – a więc przewagę wyników niskich oraz zwiększoną liczbę wartości bliskich skrajności i skrajnych.

Zmienna *korzyści* mieści się w zakresie od 0,00 do 9,00 ($M = 2,47-2,97$; $SD = 1,41-2,11$). Rozkład tej zmiennej, zgodnie z wynikami testu Kołmogorowa-Smirnowa, istotnie różni się od normalnego. Wartości skośności są dodatnie dla wszystkich wskaźników, natomiast wartości są w większości ujemne – z wyjątkiem wskaźnika *korzyści dla rodziców*, dla którego kurtoza przyjmuje wartość dodatnią. Większość wskaźników charakteryzuje się zatem prawoskośnym i platykurtycznym rozkładem, co wskazuje na dominację wyników niskich oraz brak wartości odstających. W przypadku wskaźnika *korzyści dla rodziców* mamy do czynienia z rozkładem prawoskośnym i leptokurtycznym, co sugeruje przewagę wyników niskich oraz wyraźniejszą koncentrację wartości wokół skrajnych i bliskich skrajności.

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkřadu Kořmogorowa-Smirnowa wśród 'Nauczycieli o dziadkach'

Uwarunkowania współpracy		N	M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	D	p
Uwarunkowania wyboru											
Cele działania	Cele społeczne	557	1,67	2,00	0,83	0,41	0,00	0,00	4,00	0,24	<0,001
	Cele kulturowe	557	0,47	0,00	0,64	1,06	-0,01	0,00	2,00	0,38	<0,001
	Cele rozwojowe	557	0,54	0,00	0,81	1,44	1,31	0,00	3,00	0,37	<0,001
Uwarunkowania działania											
Uwarunkowania relacji	Komunikacja	558	3,94	4,00	0,95	-0,51	-0,57	1,00	5,00	0,21	<0,001
Formy działania	Spotkania robocze	565	0,36	0,00	0,92	2,95	8,50	0,00	5,00	0,47	<0,001
	Spotkania towarzyskie	565	1,43	1,00	1,49	1,52	2,43	0,00	7,00	0,26	<0,001
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	565	0,18	0,00	0,42	2,25	4,39	0,00	2,00	0,50	<0,001
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	565	0,29	0,00	0,71	2,78	7,57	0,00	4,00	0,48	<0,001
	Formy komunikacji zbiorowej	565	0,34	0,00	0,59	1,58	1,69	0,00	3,00	0,44	<0,001
	Formy dokumentowania przedszkola	565	0,26	0,00	0,56	2,18	4,15	0,00	3,00	0,48	<0,001
	Konsultacje pedagogiczne	565	0,43	0,00	0,68	1,82	3,86	0,00	4,00	0,39	<0,001
	Kontakty korespondencyjne	565	0,27	0,00	0,61	2,59	6,79	0,00	3,00	0,48	<0,001
	Dodatkowe formy indywidualne	565	0,30	0,00	0,50	1,39	1,46	0,00	3,00	0,44	<0,001
Uwarunkowania optymalizacji współpracy											
Czynniki ułatwiające współpracę	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	556	1,01	1,00	1,22	1,69	3,86	0,00	7,00	0,24	<0,001

Efekty współpracy											
Korzyści	Korzyści dla dzieci	558	1,88	2,00	1,03	1,06	0,51	0,00	5,00	0,27	<0,001
	Korzyści dla rodziców	559	2,43	2,00	1,48	1,48	2,52	1,00	9,00	0,28	<0,001
	Korzyści dla nauczycieli	551	2,36	2,00	1,11	0,91	1,11	0,00	7,00	0,25	<0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk – skośność; Kurt – kurtosis; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny;
D – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe

Z analizy rozkładu zmiennych wynika, że wszystkie zmienne wykazują istotne odchylenie od rozkładu normalnego, co zostało potwierdzone testem Kołmogorowa-Smirnowa. Mimo tego, wyniki wartości skośności i kurtozy dla większości zmiennych wskazują, że odchylenie to nie jest na tyle znaczące, aby wpłynęło na dalszą interpretację danych, ponieważ mieszczą się one w przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, iż rozkłady są względnie zbliżone do normalnych.

Zmienna *cele działania* mieści się w zakresie od 0,00 do 4,00 ($M = 0,47$ – $1,67$; $SD = 0,41$ – $1,44$). Wartości skośności i kurtozy są dodatnie, co wskazuje na rozkład prawoskośny i leptokurtyczny: większość wyników koncentruje się wokół niższych wartości. Wyjątek stanowi wskaźnik *celów kulturowych*, którego rozkład jest prawoskośny i platykurtyczny. Dodatnia skośność wskazuje na tendencję do wartości niższych, a ujemna kurtoza sugeruje brak wartości odstających i bardziej płaską formę rozkładu.

Zmienna *komunikacja* mieści się w zakresie od 1,00 do 5,00 ($M = 3,94$; $SD = 0,95$), wykazuje rozkład lewoskośny i platykurtyczny, co sugeruje, że wyniki są bardziej skoncentrowane w górnej części skali. Skośność ujemna oznacza, że dane mają tendencję do wartości wyższych, a kurtoza platykurtyczna wskazuje na mniejszą koncentrację wartości bliskich ekstremom.

Zmienna *formy działania* mieści się w zakresie od 0,00 do 7,00 ($M = 0,26$ – $1,43$; $SD = 0,50$ – $1,49$). W większości przypadków rozkłady zmiennych przyjmują kształt prawoskośny i leptokurtyczny, wskazując na dominację wyników niskich. Jednak dla niektórych wskaźników, takich jak *formy komunikacji zbiorowej* i *dodatkowe formy indywidualne*, wartości skośności i kurtozy wskazują na większe odchylenie od normalności, co może sugerować obecność wartości odstających.

Zmienna *czynniki ułatwiające współpracę* osiąga wartości od 0,00 do 7,00 ($M = 1,01$; $SD = 1,22$). Ta zmienna również wykazuje prawoskośność i leptokurtyczność, z tendencją do wyników niskich. Dla wskaźnika *cechy charakteryzujące partnerów współpracy* odchylenie od rozkładu normalnego jest wyraźniejsze, co może sugerować obecność skrajnych wyników.

[Zař. O]

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkładu Kořmogorowa-Smirnowa wśród respondentów 'Instytucji o nauczycielach'

Uwarunkowania współpracy		M	Me	SD	Sk	Kurt.	Min.	Maks.	D	P
Uwarunkowania wyboru										
Cele działania	Cele społeczne	1,37	1,00	1,08	0,64	-0,22	0,00	4,00	0,26	<0,001
	Cele kulturowe	0,29	0,00	0,53	1,69	1,96	0,00	2,00	0,46	<0,001
	Cele rozwojowe	1,59	1,00	1,11	0,31	-0,69	0,00	4,00	0,21	<0,001
Uwarunkowania działania										
Formy działania, które oferują instytucje i organizacje we współpracy z przedszkolami	Spotkania robocze	1,73	1,00	2,17	1,12	-0,25	0,00	6,00	0,27	<0,001
	Spotkania towarzyskie	4,51	3,00	4,51	0,83	-0,75	0,00	13,00	0,21	<0,001
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	0,82	1,00	0,80	0,34	-1,38	0,00	2,00	0,28	<0,001
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	1,58	1,00	1,70	0,99	-0,27	0,00	5,00	0,24	<0,001
	Formy komunikacji zbiorowej	1,07	1,00	1,15	0,55	-1,20	0,00	3,00	0,28	<0,001
	Formy dokumentowania przedszkola	0,53	0,00	0,81	1,05	-0,64	0,00	2,00	0,42	<0,001
	Projekty	0,52	0,00	0,80	1,08	-0,57	0,00	2,00	0,42	<0,001
	Konsultacje pedagogiczne	0,94	0,00	1,18	0,76	-1,04	0,00	3,00	0,33	<0,001
	Kontakty korespondencyjne	0,95	0,00	1,17	0,80	-0,94	0,00	3,00	0,31	<0,001
Formy działania, które oferują przedszkola we współpracy z instytucjami i organizacjami	Dodatkowe formy indywidualne	0,56	0,00	0,80	0,98	-0,75	0,00	2,00	0,40	<0,001
	Spotkania robocze	1,16	0,00	1,91	1,69	1,43	0,00	6,00	0,32	<0,001
	Spotkania towarzyskie	3,01	1,00	4,03	1,44	0,90	0,00	13,00	0,24	<0,001
	Spotkania dotyczące trudności wychowawczych	0,45	0,00	0,73	1,29	0,11	0,00	2,00	0,42	<0,001
	Spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców	0,95	0,00	1,62	1,71	1,53	0,00	5,00	0,35	<0,001
	Formy komunikacji zbiorowej	0,63	0,00	0,98	1,38	0,60	0,00	3,00	0,38	<0,001
	Formy dokumentowania przedszkola	0,43	0,00	0,69	1,32	0,33	0,00	2,00	0,42	<0,001
	Projekty	0,25	0,00	0,64	2,24	3,24	0,00	2,00	0,51	<0,001

	Indywidualne formy działania	Konsultacje pedagogiczne	0,54	0,00	0,95	1,67	1,50	0,00	3,00	0,41	<0,001
		Kontakty korespondencyjne	0,78	0,00	1,05	1,09	-0,18	0,00	3,00	0,33	<0,001
		Dodatkowe formy indywidualne	0,35	0,00	0,65	1,64	1,29	0,00	2,00	0,45	<0,001
Uwarunkowania optymalizujące współpracę											
Czynniki ułatwiające współpracę		Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	3,25	3,00	1,55	0,62	0,89	0,00	9,00	0,16	<0,001
Uwarunkowania działania											
Uwarunkowania relacji		Komunikacja	4,36	4,00	0,58	-0,38	-0,03	2,00	5,00	0,32	<0,001
Korzyści		Korzyści dla dzieci	5,30	5,00	2,29	0,30	-0,36	1,00	12,00	0,12	<0,001
		Korzyści dla rodziców	4,34	4,00	2,33	0,70	0,25	0,00	12,00	0,15	<0,001
		Korzyści dla nauczycieli	6,08	6,00	2,86	0,10	-0,81	1,00	13,00	0,10	<0,001
		Korzyści dla instytucji i organizacji	2,26	2,00	0,80	-0,44	0,93	0,00	4,00	0,28	<0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtoza; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny;
D – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe
Komunikacja jest tutaj traktowana jako zmienna ilościowa – im wyższa punktacja, tym jest ona bardziej pozytywnie oceniana.

Zmienna *cele działania* mieści się w zakresie od 0,00 do 4,00 ($M = 0,29-1,59$; $SD = 0,53-1,11$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał, że rozkład zmiennej istotnie odbiega od rozkładu normalnego. Wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się jednak w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że odchylenie to nie jest znaczne. W większości przypadków wartości skośności są dodatnie, a kurtozy – ujemne, co wskazuje na rozkład prawoskośny i platykurtyczny: występuje tendencja do niższych wartości oraz brak wartości odstających, a rozkład jest bardziej spłaszczony niż rozkład normalny. Odmienny wzorec zaobserwowano w przypadku *celów kulturowych*, dla których zarówno skośność, jak i kurtoza mają wartości dodatnie. Taki układ parametrów świadczy o rozkładzie prawoskośnym i leptokurtycznym, co oznacza, że większość wyników koncentruje się wokół niższych wartości i brak jest wartości odstających, a rozkład cechuje się większą koncentracją wokół średniej (bardziej „wąska” forma rozkładu).

Zmienna dotycząca *form działania* oferowanych przez instytucje i organizacje we współpracy z nauczycielkami i nauczycielami przedszkoli przyjmuje wartości w przedziale od 0,00 do 13,00 ($M = 0,52-4,51$; $SD = 0,80-4,51$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak wartość współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. We wszystkich przypadkach zmienna charakteryzuje się zarówno dodatnią skośnością, jak i kurtozą, co wskazuje na asymetrię rozkładu z wydłużonym ogonem po prawej stronie (prawoskośność) oraz leptokurtyczność, czyli większe skupienie obserwacji wokół średniej i bardziej spiczasty kształt rozkładu w porównaniu do rozkładu normalnego.

Zmienna dotycząca *form działania* oferowanych przez przedszkola instytucjom i organizacjom przyjmuje wartości w przedziale od 0,00 do 13,00 ($M = 0,25-3,01$; $SD = 0,64-4,03$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, w większości wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wyjątek stanowią dane dotyczące *projektów*, dla których wartości skośności i kurtozy przekraczają przyjęty zakres, co świadczy o istotnym odstępstwie od rozkładu normalnego. W pozostałych przypadkach zmienna cechuje się dodatnią skośnością i kurtozą, co wskazuje na prawoskośność i leptokurtyczność – rozkład jest asymetryczny z wydłużonym ogonem po prawej stronie i bardziej spiczasty niż rozkład normalny.

Zmienna *komunikacja* przyjmuje wartości w przedziale od 2,00 do 5,00 ($M = 4,36$, $SD = 0,58$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, w większości wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wartości obu

wskaźników skośności i kurtozy są ujemne, co oznacza, że rozkład jest lewoskośny i platykurtyczny, czyli bardziej płaski niż rozkład normalny.

Skala zmiennej *czynniki ułatwiające współpracę*, reprezentowanej przez cechy charakteryzujące partnerów współpracy, osiąga wartości od 0,00 do 9,00 ($M = 3,25$, $SD = 1,55$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, większość wartości współczynników skośności i kurtozy mieści się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wartości skośności i kurtozy są dodatnie, co wskazuje na prawoskośność i leptokurtyczność – rozkład jest asymetryczny z wydłużonym ogonem po prawej stronie oraz bardziej smukły niż rozkład normalny.

Zmienna *korzyści* przyjmuje wartości w przedziale od 0,00 do 13,00 ($M = 2,26$ – $-6,08$, $SD = 0,80$ – $2,86$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, w większości przypadków wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności.

Wartości obu wskaźników są zróżnicowane dla poszczególnych kategorii *korzyści*:

- *korzyści dla dzieci* – dodatnia skośność i ujemna kurtoza, co świadczy o prawoskośnym i platykurtycznym rozkładzie: większość wyników skupia się wokół niższych wartości, a rozkład cechuje się większą koncentracją danych wokół średniej i bardziej spiczastym kształtem;
- *korzyści dla rodziców* – zarówno skośność, jak i kurtoza są dodatnie, co oznacza rozkład prawoskośny i leptokurtyczny: większość wyników skupia się wokół niższych wartości, a rozkład cechuje się większą koncentracją wokół średniej i bardziej spiczastym kształtem;
- *korzyści dla nauczycieli* – dodatnia skośność i ujemna kurtoza, co świadczy o rozkładzie prawoskośnym i platykurtycznym: dominują niższe wartości, rozkład jest szeroki i spłaszczony, a brak jest wyraźnych wartości odstających;
- *korzyści dla instytucji i organizacji* – ujemna skośność i dodatnia kurtoza, co świadczy o rozkładzie lewoskośnym i leptokurtycznym: przeważają wyższe wartości, dane są skoncentrowane wokół średniej, a rozkład ma wąski, bardziej spiczasty kształt.

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkładu Kolmogorowa-Smirnowa wśród respondentów 'Nauczyciele o instytucjach'

Uwarunkowania współpracy		M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	D	p
Uwarunkowania wyboru										
Cele działania	Cele społeczne	2,60	3,00	1,19	-0,41	-0,77	0,00	4,00	0,18	<0,001
	Cele kulturowe	0,97	1,00	0,78	0,05	-1,37	0,00	2,00	0,21	<0,001
	Cele rozwojowe	2,16	2,00	1,22	0,04	-1,08	0,00	4,00	0,18	<0,001
Uwarunkowania optymalizujące współpracę										
Czynniki ułatwiające współpracę	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	3,43	3,00	2,03	0,87	0,33	0,00	10,00	0,18	<0,001
Uwarunkowania działania										
Uwarunkowania relacji	Komunikacja	4,56	5,00	0,55	-0,72	-0,59	3,00	5,00	0,38	<0,001
Korzyści	Korzyści dla dzieci	6,60	7,00	2,79	-0,09	-0,82	0,00	11,00	0,10	<0,001
	Korzyści dla rodziców	5,53	5,00	2,82	0,52	-0,48	0,00	11,00	0,13	<0,001
	Korzyści dla nauczycieli	7,41	7,00	3,07	-0,08	-0,86	1,00	12,00	0,10	<0,001
	Korzyści dla instytucji i organizacji	2,31	3,00	0,08	-0,72	-0,78	0,00	3,00	0,32	<0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skośność; Kurt. – kurtoza; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny; D – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe

Komunikacja jest tutaj traktowana jako zmienna ilościowa – im wyższa punktacja, tym jest ona bardziej pozytywnie oceniana.

Skala zmiennej *cele działania* mieści się w przedziale od 0,00 do 4,00 ($M = 0,97$ – $-2,16$, $SD = 0,78$ – $1,22$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, w większości przypadków wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Dla celów społecznych wartości obu wskaźników są ujemne, co wskazuje na lewoskośność i platykurtyczność: większa liczba obserwacji koncentruje się wokół wyższych wartości skali, natomiast wykres jest rozciągnięty i mniej skupiony niż rozkład normalny. W pozostałych przypadkach skośność jest dodatnia, a kurtoza – ujemna, co oznacza, że rozkład prawoskośny i platykurtyczny: większa koncentracja obserwacji występuje przy niższych wartościach skali, z jednoczesnym mniejszym udziałem wartości skrajnych.

Skala zmiennej *czynnniki ułatwiające współpracę*, reprezentowanej przez *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, osiąga wartości od 0,00 do 10,00 ($M = 3,43$, $SD = 2,03$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, większość wartości współczynników skośności i kurtozy mieści się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co pozwala sądzić, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wartości obu wskaźników są dodatnie, co wskazuje na prawoskośność i leptokurtyczność – rozkład jest asymetryczny, z wydłużonym ogonem po prawej stronie oraz bardziej smukły niż rozkład normalny.

Zmienna *komunikacja* przyjmuje wartości w przedziale od 3,00 do 5,00 ($M = 4,56$, $SD = 0,55$). Test Kołmogorowa-Smirnowa wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Mimo to, w większość wartości współczynników skośności i kurtozy mieści się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co pozwala uznać, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wartości obu wskaźników są ujemne, co oznacza rozkład lewoskośny i platykurtyczny, czyli bardziej płaski niż rozkład normalny, z większą koncentracją danych wokół wyższych wartości.

Zmienna *korzyści* przyjmuje wartości w przedziale od 0,00 do 12,00 ($M = 2,31$ – $-7,41$, $SD = 0,80$ – $3,07$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również w tym przypadku wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, w większości przypadków wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje brak istotnych odchyleń od normalności. W przeważającej liczbie przypadków wartości obu wskaźników są ujemne, co wskazuje na rozkład lewoskośny i platykurtyczny: większa liczba obserwacji koncentruje się wokół wyższych wartości skali, przy jednoczesnym bardziej rozciągniętym i mniej skupionym rozkładzie niż normalny. W przypadku *korzyści dla rodziców*, odnotowano dodatnią skośność i ujemną kurtozę, co oznacza rozkład prawoskośny i platykurtyczny: większa koncentracja wokół wyników przy niższych wartościach skali, z ograniczoną liczbą wartości skrajnych.

Podsumowując, w analizie rozkładów zmiennych zastosowano test Kołmogorowa-Smirnowa, który w każdym przypadku wykazał istotne statystycznie odchylenie od rozkładu normalnego. Mimo to, wartości współczynników skośności i kurtozy dla większości zmiennych mieści się w dopuszczalnym zakresie $(-2,2)$, co pozawala na przyjęcie założenia o przybliżonej normalności rozkładów.

W przypadku zmiennej *cele działania*, zaobserwowano zarówno lewoskośne i platykurtyczne rozkłady (np. dla celów społecznych), jak i prawoskośne oraz platykurtyczne (dla pozostałych kategorii), co wskazuje na różne tendencje rozkładu danych w zależności od kategorii celu. Zmienna *czynniki ułatwiające współpracę* wykazywała prawoskośność i leptokurtyczność, co świadczy o koncentracji obserwacji przy niższych wartościach i smukłym kształcie rozkładu. Zmienna *komunikacja* charakteryzowała się lewoskośnym i platykurtycznym rozkładem, natomiast *korzyści* – w większości przypadków lewoskośnością i platykurtycznością, z wyjątkiem kategorii *korzyści dla rodziców*, gdzie odnotowano prawoskośność i platykurtyczność.

Podsumowując, mimo statystycznie istotnych wyników testów normalności, rozkłady zmiennych w analizie można uznać za zbliżone do normalnych, co umożliwia ich dalsze uwzględnienie w analizach wymagających spełnienia tego założenia (np. w analizach parametrycznych), przy jednoczesnym zachowaniu ostrożności interpretacyjnych.

[Zař. R]

Tabela. Statystyki opisowe wraz z testem normalnořci rozkladu Kolmogorowa-Smirnowa wśród respondentów 'Rodziców o instytucjach'

Uwarunkowania współpracy		M	Me	SD	Sk.	Kurt.	Min.	Maks.	D	p
Uwarunkowania optymalizujące współpracę										
Czynniki ułatwiające współpracę	Cechy charakteryzujące partnerów współpracy	3,02	3,00	2,12	1,04	0,84	0,00	9,00	0,18	<0,001
	Efekty współpracy									
	Korzyřci dla dzieci	6,08	6,00	3,21	0,26	-1,12	0,00	12,00	0,12	<0,001
	Korzyřci dla rodziców	4,85	4,00	3,15	0,85	-0,40	0,00	12,00	0,20	<0,001
	Korzyřci dla nauczycieli	6,46	6,00	3,56	0,27	-1,14	1,00	13,00	0,12	<0,001
Korzyřci	Korzyřci dla instytucji i organizacji	2,14	2,00	0,87	-0,37	-1,32	0,00	3,00	0,28	<0,001

Źródło: badania własne

Uwaga: M – średnia; Me – mediana; SD – odchylenie standardowe; Sk. – skořność; Kurt. – kurtოza; Min. – wynik minimalny; Maks. – wynik maksymalny; D – wartość testu Kolmogorowa-Smirnowa; p – prawdopodobieństwo testowe
Komunikacja jest tutaj traktowana jako zmienna ilościowa – im wyższa punktacja, tym jest ona bardziej pozytywnie oceniana.

Skala zmiennej *czynniki ułatwiające współpracę*, reprezentowanej przez *cechy charakteryzujące partnerów współpracy*, osiąga wartości od 0,00 do 9,00 ($M = 3,02$, $SD = 2,12$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu tej zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, większość wartości współczynników skośności i kurtozy mieści się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co pozwala sądzić, że rozkład ten nie odbiega znacząco od normalności. Wartości obu wskaźników są dodatnie, co wskazuje na prawoskośność i leptokurtyczność – rozkład jest asymetryczny, z wydłużonym ogonem po prawej stronie oraz bardziej smukły i skoncentrowany wokół wartości centralnej niż rozkład normalny.

Zmienna *korzyści* przyjmuje wartości w przedziale od 0,00 do 13,00 ($M = 2,14$ – $-6,46$, $SD = 0,87$ – $3,56$). Test Kołmogorowa-Smirnowa również w tym przypadku wykazał istotne statystycznie odchylenie rozkładu zmiennej od rozkładu normalnego. Niemniej jednak, w większości przypadków wartości współczynników skośności i kurtozy mieszczą się w dopuszczalnym przedziale $(-2,2)$, co sugeruje brak istotnych odchyżeń od normalności. W przeważającej liczbie przypadków wartości skośności są dodatnie, a wartości kurtozy – ujemne, co wskazuje na rozkład prawoskośny i platykurtyczny: rozkład jest asymetryczny, z dłuższym ogonem po prawej stronie i spłaszczony – dane są bardziej rozproszone, a wartości ekstremalne występują rzadziej niż w rozkładzie normalnym.

W przypadku *korzyści dla instytucji i organizacji*, odnotowano ujemną skośność i kurtozę, co oznacza rozkład lewoskośny i platykurtyczny: większa koncentracja wyników występuje powyżej średniej, natomiast dane są mniej skupione wokół wartości centralnej i bardziej rozproszone, ze stosunkowo niewielką liczbą wartości skrajnych.

