



# WYMIARY WSPÓŁPRACY Z RODZICAMI UCZNIÓW O SPECJALNYCH POTRZEBACH EDUKACYJNYCH W PRZESTRZENI PRACY NAUCZYCIELA KLAS I–III

Agnieszka Kaczor

ORCID: 0000-0002-2574-4757

Akademia Ignatianum w Krakowie

e-mail: agnieszka.kaczor@ignatianum.edu.pl

DIMENSIONS OF COOPERATION WITH PARENTS  
OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS  
IN THE WORKSPACE OF A TEACHER OF GRADES I–III

**Keywords:** teacher's work, cooperation, special educational needs

**Abstract.** This article discusses the teacher's cooperation with parents of pupils with special educational needs located in the teacher's workspace. The various conditions of this cooperation are presented, resulting from a multidimensional approach to the understanding of work. The interpretative perspectives applied made it possible to identify many of the activities that fit into this area of the teacher's work. Cooperation with parents of pupils with special educational needs thus appears, on the one hand, as an activity, the institutional and structural framework of which is defined by the provisions contained in the normative acts, and, on the other hand, it is a space which brings out the dialogical nature of the teacher's work. The interpretive potential of the category of cooperation between parents and teachers, considered in the context of the concern to meet the special educational needs of early school pupils, also points to the need to link this area of teacher's work to the continuous professional development of the teacher, whose creative potential has a significant impact on the shape of relations with parents.

**Słowa kluczowe:** praca nauczyciela, współpraca, specjalne potrzeby edukacyjne

**Streszczenie.** W niniejszym artykule poruszono temat współpracy nauczyciela z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych lokowanej w przestrzeni pracy nauczyciela. Przedstawiono różnorodne uwarunkowania

owej współpracy, wynikające z wielowymiarowego podejścia do rozumienia pracy. Zastosowane perspektywy interpretacyjne pozwoliły na wskazanie wielu działań, które wpisują się w ten obszar pracy nauczyciela. Współpraca z rodzicami uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne jawi się więc z jednej strony jako działanie, którego instytucjonalno-strukturalne ramy dookreślają zapisy zawarte w aktach normatywnych, a z drugiej strony jest przestrzenią, która wydobywa dialogiczny charakter pracy nauczyciela. Potencjał interpretacyjny kategorii współpracy rodziców i nauczycieli, rozważanej w kontekście troski o zaspokojenie specjalnych potrzeb edukacyjnych uczniów w wieku wczesnoszkolnym, wskazuje również na konieczność wiązania tego obszaru pracy nauczyciela z nieustannym rozwojem zawodowym nauczyciela, którego potencjalność twórcza istotnie oddziałuje na kształt relacji z rodzicami.

## Wprowadzenie

Wykorzystanie przestrzeni jako kategorii, która ma służyć opisowi współpracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, pozwala na dostrzeżenie wielu zależności wpisujących się w ten obszar pracy nauczyciela.

Przyjmując za Katarzyną Rychlicką-Maraszek rozumienie pracy w kategoriach celowego, świadomego działania człowieka dążącego do zaspokojenia swoich potrzeb i wpływającego nie tylko na kształtowanie świata, ale też na własny rozwój, wspomniana autorka wskazuje na fakt, że praca jest tym rodzajem aktywności, który odbywa się zawsze w jakiejś przestrzeni. Może ona być rozumiana jako przestrzeń – miejsce pracy, ale również jako rodzaj społecznie wytworzonego konstrukt, który ma własnych aktorów, role, narrację, a także mechanizmy działania, kontroli i władzy (Rychlicka-Maraszek 2016, s. 8).

Takie podejście pozwala na włączenie do dyskusji nad wymiarami współpracy nauczyciela klas I-III z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w przestrzeni pracy nauczyciela dwóch poziomów interpretacji. Pierwszym z nich jest rozumienie przestrzeni jako miejsca materialnego, wyznaczonego granicami. Istotna będzie tu więc swoistość budynku szkoły w kontekście terytorium, która wymaga refleksji odnoszącej się do jego przestrzennych walorów, a także przegląd uregulowań normatywnych mających wpływ na kształt owej współpracy.

Druga płaszczyzna interpretacji zasadza się na przekonaniu, że przestrzeń może być też rozumiana jako przestrzeń wytworzona i nazwana przez aktorów społecznych, którzy przez różnego rodzaju czynności i praktyki nadają jej znaczenie (Rychlicka-Maraszek, 2016, s. 8). I tu otwiera się pole do rozważań

na temat tego, jakie znaczenie nauczyciele edukacji początkowej nadają współpracy z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych? Przy czym analiza owego znaczenia może być prowadzona przez nauczyciela z perspektywy kolektywnej, a więc ujęcia, które opiera się przynależności nauczyciela do określonej kategorii zawodowej, z którą wiążą się wymagania spójne ze swoistym etosem pracy nauczyciela lub z perspektywy indywidualnej, która jest budowana na osadzeniu własnego funkcjonowania w zawodzie w intuicyjnie wyznaczonych granicach.

### **Formalne uwarunkowania współpracy nauczycieli i rodziców uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi**

Współpraca nauczyciela i rodziców uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych odbywa się w instytucjonalno-strukturalnych ramach, określonych przez zapisy zawarte w aktach normatywnych. Jednym z nich jest rozporządzenie MEN 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz.U. z 2017, poz. 1578). Paragraf 6 punkt 6 rozporządzenia jednoznacznie wskazuje na konieczność współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami ucznia w realizacji przez szkołę zadań wymienionych w § 5 rozporządzenia. W związku z powyższym nauczyciele są zobligowani do tego, aby współpracować z rodzicami w zakresie:

- 1) realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego;
- 2) tworzenia warunków do nauki, zapewnienia sprzętu specjalistycznego oraz środków dydaktycznych, odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów;
- 3) zapewnienia zajęć odpowiednich ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne;
- 4) integracji uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi;
- 5) przygotowania uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

Zgonie z rozporządzeniem rodzice mają zostać również włączeni w pracę nad opracowaniem Indywidualnego Programu Edukacyjno-Terapeutycznego, przysługuje im więc prawo do:

- uzyskania od dyrektora szkoły pisemnego zawiadomienia o terminie każdego spotkania zespołu i możliwości uczestniczenia w tym spotkaniu,
- uczestniczenia w dokonywaniu wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia,
- otrzymania kopii IPET i wielospecjalistycznych ocen.

Z kolei w Rozporządzeniu MEN z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach doprecyzowano, że pomoc ta jest organizowana i udzielana we współpracy z rodzicami uczniów. Co ważne, w § 5 rozporządzenia zapisano, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu, szkole i placówce jest udzielana między innymi z inicjatywy rodziców ucznia. Rozporządzenie nakłada także na dyrektora placówki obowiązek pisemnego poinformowania rodziców o potrzebie objęcia ucznia pomocą psychologiczno-pedagogiczną, o ustalonych dla ucznia formach, okresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wymiarze godzin, w którym poszczególne formy pomocy będą realizowane (Dz.U. z 2017, poz. 1591).

W związku z powyższym nawiązanie współpracy z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych jawi się jako niezbywalny obszar w pracy nauczyciela klas I-III. Mając na uwadze fakt, że współpraca ta przybiera formę praktyki, która dzieje się w określonych warunkach, niebagatelne znaczenie mają tu przyjęte w statucie szkoły formy współpracy z rodzicami, do których zaliczyć można zebrania informacyjne, indywidualne kontakty z nauczycielami i specjalistami podejmowane z inicjatywy obu stron i spotkania okolicznościowe.

Wymienione formy współpracy z rodzicami mają istotny wpływ na kształt „systemu praktyk przestrzennych”, a więc – jak pisze Małgorzata Dymnicka – powtarzalnych czynności dnia codziennego, zachodzących w konkretnej przestrzeni (Dymnicka, 2011), związanego z budowaniem relacji rodzic – nauczyciel<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Dobre praktyki w zakresie współpracy nauczycieli z rodzicami były przedmiotem badań wielu autorów. Warto wymienić wyniki badań Bożeny Duszy, które koncentrują się wokół preferowanych form kontaktu nauczycieli z rodzicami oraz podejmowanych przez nauczycieli działań, mających na celu zachęcenie rodziców do współpracy ze szkołą (Dusza, 2018); badania Małgorzaty Banasiak dotyczące znajomości praw i obowiązków podmiotów edukacyjnych (Banasiak, 2013); ustalenia Mikołaja Winiarskiego w postaci trójwymiarowego modelu współpracy nauczyciel – rodzic, zakładającego stałą obecność nauczycieli i rodziców w formie towarzyszenia dzieciom – uczniom w procesie ich kształcenia i wychowania, wspólnotowość działania oraz bliskość podmiotów (przestrzenną, czasową i społeczno-emocjonalną) (Winiarski, 2013); badania Danuty Opozdy podkreślające znaczenie życzliwej atmosfery i dialogu dla jakości relacji rodziców i nauczycieli (Opozda, 2009); badania Doroty Smykowskiej dotyczące postulowanych działań rodziców i nauczycieli służących zaspokajaniu potrzeb rozwojowych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim (Smykowska, 2008); badania Patrycji Młynek na temat wzajemnych oczekiwań rodziców i nauczycieli odnośnie

Na zewnętrzny charakter owej współpracy ma wpływ specyfika miejsca, w którym dochodzi do spotkania nauczyciela z rodzicami. Przestrzeń klasy szkolnej oddziałuje na samopoczucie interlokutorów.

Przestrzeń, czyli obszar, przestwór, płaszczyzna, powierzchnia jest, jak twierdzi Wiesław Boryś, jedną z podstawowych cech materii ujmowaną jako „całością kształt stosunków zachodzących między współistniejącymi obiektami (przedmiotami) materialnymi, tj. ich wzajemne rozmieszczenie (odległości) ich rozmiary i kształty określone przez rozkład materii w ruchu” (Boryś, 2005, s. 494).

Swoistość przestrzenna budynku szkolnego uwidacznia się w wymiarze przestrzeni trwałej i półtrwałej, typowej dla tego typu obiektów. Pod pojęciem przestrzeni trwałej rozumiem – zgodnie z definicją Aleksandra Nalaskowskiego – właściwości konstrukcyjne pomieszczeń wyrażające się w ich metrażu oraz rozmieszczeniu otworów okiennych i drzwiowych. Natomiast tworzenie przestrzeni półtrwałej polega na zagospodarowywaniu przestrzeni trwałej elementami możliwymi do usunięcia/przestawienia (wyposażenie i wystrój wnętrza typowy dla klasy szkolnej), które nie generują zmian na poziomie przestrzeni trwałej (Nalaskowski, 2002, s. 11).

Osobowość geometryczna klasy szkolnej cechuje się więc szczególnymi właściwościami. Czasami sprawia, że rodzice czują się onieśmieleni, niepewni. Są przekonanie, że znajdują się na obcym terenie, podczas gdy nauczyciel jest ‘u siebie’, w swojej klasie, której wnętrze sam zaaranżował. W centrum klasy znajduje się tablica, nieopodal której usytuowane jest biurko nauczyciela. Klasa wypełniona jest kolorowymi ławkami i krzesłami. Z tyłu klasy znajduje się dywan, będący miejscem przeznaczonym do zabaw ruchowych i relaksacji, a także meble, w których dzieci przechowują książki i przybory plastyczne. Wystrój klasy często nawiązuje do aktualnej pory roku, ściany klasy zdobią tablice z pracami plastycznymi wykonanymi przez dzieci.

Rodzice zostają przez nauczyciela zaproszeni do współpracy, która z jednej strony ma się opierać na ustanowionych prawnie zapisach, a z drugiej dzieje się

---

szkolnej współpracy (Młynek, 2018); badania Olimpii Gogolin i Eugeniusza Szymika koncentrujące się na obliczach współpracy rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej (Gogolin, Szymik, 2016); badania Małgorzaty Dubis, których celem było poznanie opinii rodziców i nauczycieli na temat ich wzajemnych kontaktów oraz różnorodnych form współpracy rodziców ze szkołą (Dubis, 2019); badania Anny Mikler-Chwastek, w których badani nauczyciele wyróżnili trzy typy rodziców (takich, z którymi współpraca układa się bardzo dobrze, obojętnych i nieobecnych oraz trudnych, opozycjonistów (Mikler-Chwastek, 2020).

w unikalnych warunkach klasy szkolnej. Miejsce wspólnych spotkań rodziców i nauczycieli wywiera wpływ na ich atmosferę. Zgodnie z definicją Grażyny Gajewskiej atmosfera „jest stanem intersubiektywnych, poznawczo-uczuciowych doznań jednostek składających się na jej społeczność” (Gajewska, Bazydło-Stodolna, 2005, s. 57). O tym, na ile atmosfera jest odczuwana przez osoby uczestniczące w spotkaniu jako pozytywna, decyduje zespół czynników wpływających na kształt atmosfery w ogóle. Wśród czynników tych Zdzisław Dąbrowski naczelną rolę przypisuje właściwościom osobowym członków danego układu (nauczycieli, rodziców) i odczuwanemu przez nich poczuciu powodzenia w pełnionych przez siebie rolach (Dąbrowski, 2000, s. 242–243). Stąd też istotnym elementem budowania efektywnej współpracy z rodzicami jest odpowiedź na pytanie, dlaczego podejmują wysiłek, by nawiązać współpracę? Jak współpraca z rodzicami pomoże mi w wykonywaniu moich obowiązków zawodowych? Niebagatelne znaczenie dla budowania atmosfery współpracy mają więc relacje zachodzące pomiędzy nauczycielami i rodzicami oraz przestrzeń klasowa, która jest swoistym zapleczem dla relacji społecznych między nauczycielami i rodzicami.

### **Znaczenie współpracy z rodzicami uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych dla organizacji środowiska nauczania – uczenia się przez nauczycieli**

Starając się udzielić odpowiedzi na pytanie o znaczenie współpracy nauczyciel – rodzic dla organizacji środowiska nauczania – uczenia się przez nauczycieli klas I–III, warto rozpocząć od próby charakterystyki zawodu nauczycielskiego. Iwona Chrzanowska, opierając się na poglądach Krzysztofa Konarzewskiego pisze, że „nauczyciel powinien skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować, doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia” (Chrzanowska, 2019, s. 247).

Mając na uwadze skomplikowany wymiar zawodu nauczyciela i dylematy aksjologiczne, które wpisują się w pełnienie tej profesji, związane z odpowiedzią na pytanie, w jaki sposób nauczyciel może uzasadnić swoje decyzje, które podejmuje często pod presją czasu, z intencją wspierania dziecka we wszechstronnym rozwoju, ale też z brakiem pewności, co do stuprocentowej ich skuteczności,

można właśnie w przestrzeni współpracy rodzic – nauczyciel poszukiwać rozwiązania owych dylematów. Kompetentny nauczyciel, który zgodnie z definicją Małgorzaty Zalewskiej-Bujak jest osobą obdarzoną zdolnością do właściwego postępowania, która stanowi pochodną nie tylko wyuczonych, lecz również kreowanych przez samego nauczyciela umiejętności, pozwalających mu skutecznie odgrywać swoją rolę (Zalewska-Bujak, 2013, s. 285). Taki nauczyciel będzie starał się uczynić z rodziców sprzymierzeńców w realizacji wspólnego celu, jakim jest troska o zapewnienie warunków pozwalających dzieciom w wieku wczesnoszkolnym odnieść sukces edukacyjny na miarę ich możliwości. I. Chrzanowska, zwraca uwagę na fakt, że „rodzice są w stanie dostarczyć niezbędnej nauczycielowi wiedzy dotyczącej sprawdzających się np. metod motywacyjnych, wydolności dziecka w działaniu, przyzwyczajień, preferencji, które mogą zarówno znacznie ułatwić sam proces adaptacji dziecka do klasy szkolnej, jak i aranżowanie sytuacji związanych z włączeniem ucznia w codzienność szkolną” (Chrzanowska, 2019, s. 321). Dlatego nauczyciel będzie korzystał ze spostrzeżeń i pomysłów rodziców podejmując decyzje dotyczące:

- opracowania planu pokonywania trudności, jakie dziecko napotyka podczas zajęć edukacyjnych,
- wspomaganie w realizacji sposobów integracji ucznia ze środowiskiem rówieśniczym, między innymi poprzez zapraszanie kolegów do domu w celu wykonywania wspólnych działań (projektu, prezentacji, zadania zespołowego),
- pomocy dydaktycznych i specjalistycznego sprzętu, mogących ułatwić uczniowi funkcjonowanie w szkole (Śłupek, 2019, s. 177).

Jak podkreśla Kazimierz Śłupek, nauczyciel w ramach współpracy z rodzicami będzie miał za zadanie także podejmować działania wspierające rodziców w sprawowaniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej wobec dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, do których zaliczyć można:

- udzielanie wskazówek, w jaki sposób pracować z dzieckiem w domu,
- organizowanie konsultacji ze specjalistami zatrudnionymi w szkole,
- udzielanie wsparcia i pomocy rodzicom w uzyskaniu dla dziecka dodatkowych zajęć specjalistycznych w instytucjach pozaszkolnych,
- wskazywanie rodzicom osób lub instytucji, do których mogą zgłosić się po pomoc i rzetelną informację (Śłupek, 2019, s. 177).

Wskazane wymiary współpracy rodziców i nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej są podstawą waloryzacji współpracy nauczyciel – rodzic, dokonywanej na podstawie przekonania nauczyciela o istotności wpływu współpracy

z rodzicami na funkcjonowanie szkolne dziecka. Ukazują również głęboki sens troski o budowanie płaszczyzny współpracy między rodzicami a nauczycielem czy też zespołem nauczycieli i specjalistów pracujących z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Kaja Kazmierska akcentując akt ciągłego nadawania sensu różnego typu działaniom wpisuje się w pracę interpretatywną (Kazmierska, 2012, s. 367). Jak pisze dalej wspomniana autorka, podjęcie wysiłku interpretacji doświadczeń biograficznych w odniesieniu do własnej tożsamości, obrazów siebie, zachowań, podejmowanych (bądź nie) aktywności (Kazmierska, 2012, s. 367) ma duże znaczenie w krystalizowaniu wizerunku własnej roli zawodowej. W będącym przedmiotem niniejszego artykułu wymiarze przestrzeni pracy nauczyciela, jakim jest współpraca z rodzicami uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, praca interpretatywna opierać się będzie na analizie indywidualnych doświadczeń zawodowych nauczyciela w sferze współpracy z rodzicami. Jest to najbardziej wewnętrzny charakter współpracy, gdzie, jak pisze K. Rychlicka-Maraszek, podejmowane w przestrzeniach pracy praktyki są konstruowane i realizowane przez samą jednostkę (Rychlicka-Maraszek, 2016, s. 10).

Indywidualne podejście do nawiązywania i utrzymywania pozytywnych relacji z rodzicami wyrażać się może w przekonaniu nauczyciela o istotności:

- ustalania dogodnych dla rodziców terminów spotkań,
- prowadzenia rozmów wspierających rodziców w pokonywaniu codziennych trudności związanych z zaspokajaniem specyficznych potrzeb dzieci,
- organizowania konsultacji z rodzicami i nauczycielami w celu wspólnego rozwiązywania problemów szkolnych dziecka.

Postawa otwarcia się na rodzica i zaproszenie go do współpracy może wynikać ze świadomości tego, jak istotną rolę odgrywają rodzice w procesie skutecznej inkluzji. Takie nastawienie nauczyciela na współpracę wyrażać się może zdaniem Anny Szkolak-Stępień:

- postrzeganiem współpracy jako wartości dodanej w edukacji,
- stosowaniem metod opartych na współpracy,
- angażowaniem rodziców we wspomaganie procesu uczenia się ich dzieci,
- efektywną komunikacją z bliskimi dziecka, którzy mogą pochodzić z różnych społeczności kulturowych, etnicznych, językowych, a także różnić się statusem społeczno-ekonomicznym (Szkolak-Stępień, 2017, s. 82).

W nawiązywaniu skutecznej współpracy z rodzicami, nauczyciel napotyka na liczne bariery. Wśród nich wymienić można choćby roszczeniowe postawy rodziców, niepokoje i lęki rodziców. Wobec powyższego, zadaniem nauczyciela



jest wsłuchać się w głos rodziców i postarać się odkryć, co leży u podstaw treści ich przekazu. Niezmiernie istotny dla nawiązania relacji jest przebieg pierwszego spotkania z rodzicami, które – jak twierdzi Kinga Kaleta – powinno być okazją do wyrażenia chęci poznania rodziców i skorzystania z ich wiedzy na temat dziecka w procesie wspólnego poszukania rozwiązań (Kaleta, 2013, s. 59). Ważne jest, aby nauczyciel potrafił wzbudzić zaufanie rodziców, obniżyć ich lęk przed oceną, by umiał zaciekawić rodziców swoją propozycją. Działania te odpowiadają czterem wymiarom stosunków międzyludzkich, odnoszących się do umiejętności psychospołecznych, wyróżnionym przez Jerzego Mellibrudę:

- wzajemne zrozumienie i poznawanie się,
- tworzenie klimatu wzajemnego zaufania,
- pomaganie oraz wywieranie wpływu,
- rozwiązywanie problemów i konfliktów ( Mellibruda, 2003).

Reasumując będzie to więc taka forma współpracy nauczyciela i rodziców ucznia, którą można określić słowami Marii Mendel jako przymierze, a więc formę, w której starają się oni być razem po jednej stronie – po stronie ucznia, a nie przeciwko sobie lub w koalicji tylko z dzieckiem (Mendel, 2007, s. 8).

## Zakończenie

Przestrzeń pracy stwarza więc pole do pogłębionej analizy współpracy nauczycieli klas I-III z rodzicami uczniów mających specjalne potrzeby edukacyjne. Debata wokół współpracy nauczycieli i rodziców uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych dotyka rozumienia statusu rodzica i nauczyciela w systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej, jaką ów uczeń ma prawo otrzymać w szkole.

Co więcej, dostrzeżenie przez nauczycieli istotności współpracy z rodzicami, choć stanowi ona tylko jeden z obszarów pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, ukazuje szczególnie rys profesjonalizmu nauczycielskiego, postrzeganego szeroko, i jak pisze Henryka Kwiatkowska, uwidaczniającego się w wyrobieniu krytycznym, związanym z nieustannym dążeniem do samorozwoju i wychodzeniem poza algorytmy w myśleniu i działaniu (Kwiatkowska, 1992, s. 45). Współpraca z rodzicami pozwala nauczycielowi lepiej poznać ucznia i go zrozumieć, a w sytuacji wystąpienia u dziecka trudności w uczeniu się, pozwala na trafne dostosowanie programu i metod nauczania do jego potrzeb i możliwości. Ułatwia także dobór zasad organizacji przestrzeni społecznej, mających korzystny wpływ na proces uczenia się.

Współpraca z rodzicami lokalizowana w przestrzeni pracy nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej ma więc więź ogromny potencjał interpretacyjny, stąd potrzeba badań naukowych podejmujących się analizy jej przebiegu, a także formalnych, organizacyjnych i etycznych uwarunkowań.

## Referencje

- Banasiak, M. (2013). *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: UMK.
- Boryś, W. (2005). *Słownik Etymologiczny Języka Polskiego*. Kraków: Wyd. Literackie.
- Dubis, M. *Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej*. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 1 (2019).
- Dusza, B. *Współpraca nauczycieli z rodzicami – perspektywa nauczycieli (raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas gimnazjalnych)*. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, 16 (2018).
- Chrzanowska I. (2019). *Nauczyciele o szansach i barierach edukacji włączającej*. Warszawa: Wyd. Nauk. PWN.
- Dąbrowski, Z. (2000). *Pedagogika opiekuńcza w zarysie, cz. I*. Olsztyn: UWM.
- Dymnicka, M. *Od miejsca do nie – miejsca*. *Acta Universitas Lodziensis. Folia Sociologica*, 36 (2011).
- Gajewska, G., Bazydło-Stodolna K. (2005). *Teoretyczno-metodyczne podstawy pracy opiekuńczo-wychowawczej w świetlicy*. Zielona Góra: PEKW GAJA.
- Gogolin, O., Szymik, E. *Współpraca rodziców z nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej w świetle badań sondażowych*. *Studia i Prace Pedagogiczne*, 3 (2016).
- Kaleta, K. (2013). *Uczeń w kontekście rodziny*. W: J. Szczurkowska, A. Mazur (red.), *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*. Kielce: ZNP.
- Każmierska K. (red.). (2012). *Metoda biograficzna w socjologii. Antologia tekstów*. Kraków: Nomos.
- Kwiatkowska, H. (1992). *Nauczyciele nauczycieli*. Warszawa: PWN.
- Lewicka, M. (2012). *Psychologia miejsca*. Warszawa: Scholar.
- Mellibruda, J. (2003). *Ja, ty, my. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Mendel, M. (2006). *Pedagogika miejsca i animacja na miejsce wrażliwe*. W: M. Mendel (red.), *Pedagogika miejsca*. Wrocław: DSWE TWP.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Harmonia.
- Mikler-Chwastek, A. *Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań*. *Kultura i Wychowanie*, 1 (2020).
- Młynek, P. (2018). *Współpraca rodziców i nauczycieli – charakter, oczekiwania i uwarunkowania*. Katowice: UŚ.
- Nalaskowski, A. (2022). *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Opozda, D. *Współpraca rodziny i szkoły – o lepszą jakość relacji rodzice – nauczyciele*. *Paedagogia Chrystiana*, 1 (2009).

- Rychlicka-Maraszek, K. (2016). *Wprowadzenie. Przestrzeń pracy: status teoretyczny pojęcia*. W: K. Rychlicka-Maraszek, A. Ostaszewska, D. Jaworska, B. Sławewski, R. Krenz (red.), *Współczesne przestrzenie pracy*. Warszawa: Difin.
- Słupek, K. (2019). *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna. Dostosowanie wymagań*. Gdańsk: Harmonia.
- Smykowska, D. (2008). *Współpraca szkoły z rodziną w zaspokajaniu potrzeb rozwojowych dzieci z lekkim upośledzeniem umysłowym*. Kraków: Impuls.
- Szkolak-Stępień, A. (2017). *Profil nauczyciela wczesnej edukacji włączającej*. W: B. Muchnacka, M. Głazewski, B. Pawlak, A. Litawa (red.), *Razem czy osobno? Współczesne mity, klisze i szablony edukacyjne*. Kraków: UP.
- Winiarski, M. *Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany*. *Pedagogika społeczna*, 2 (2013).
- Żeber-Dzikowska, I., Olczak, I. *Kompetencje na rynku pracy w dobie współczesności*. *Społeczeństwo - Edukacja - Język*, 2 (2014).